372
T-75
русс. яз.
74301

Место и год изд. ——— Том ——— Вып./ч. ——— № ———

Автор и название статьи ———

стр. от ——— до ———	желателен ли микрофильм	да	нет

ШИФРЫ

Место печати

Подпись отв. лица (разборчиво)

74301

I-6593

91

1941

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
БИБЛІОТЕКА
ПО НАЧАЛЬНОМУ НАРОДНОМУ
ОБРАЗОВАНІЮ.
С. П. Б. О-во ГРАМОТНОСТИ
Театральн. ул. 5.

I-6593

М. А. Тростниковъ.

Инспекторъ народныхъ училищъ и преподаватель методики на курсахъ для подготовленія учителей и учительницъ среднихъ учебныхъ заведеній.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ БИБЛІОТЕКА ПО НАЧАЛЬНОМУ НАРОДНОМУ ОБРАЗОВАНІЮ С. П. Б. О-во ГРАМОТНОСТИ Театральн. ул. 5.

Ин. № 74301

МЕТОДИКА

русскаго литературнаго языка.

Часть I.

Методика сознательнаго, правильнаго и выразительнаго чтенія въ связи съ обученіемъ устной рѣчи.

Ученымъ Комитетомъ Минист. Народн. Просв. допущена въ учительскія библіотеки низшихъ учебныхъ заведеній (Журналъ М. Н. П. 1908 г., декабрь).

Третье переработанное изданіе.

Цѣна 50 коп.

ЮРЬЕВЪ.
Типо-литографія Эд. Бергмана, Ивановская 15.
1912.

372
Т-75
рус. яз.
Проверено 1965 г.

М. А. Тростниковъ.

Инспекторъ народныхъ училищъ и преподаватель методики на курсахъ для подготовленія учителей и учительницъ среднихъ учебныхъ заведеній.

Ин. № 74301
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ БИБЛІОТЕКА ПО НАЧАЛЬНОМУ НАРОДНОМУ ОБРАЗОВАНІЮ. С.П.Б. О-во ГРАМОТНОСТИ Театральн. ул. 5.
1953

МЕТОДИКА
русскаго литературнаго языка.

Часть I.

Методика сознательнаго, правильнаго и выразительнаго чтенія въ связи съ обученіемъ устной рѣчи.

Ученымъ Комитетомъ Минист. Народн. Просв. допущена въ учительскія библіотеки низшихъ учебныхъ заведеній (Журналъ М. Н. П. 1908 г., декабрь).

Третье переработанное изданіе.

ПРОВЕРЕНО
СПЕЦФОНД

Цѣна 50 коп.

ЮРЬЕВЪ.
Типо-литографія Эд. Бергмана, Ивановская 15.
1912.

372
1055

Предисловіе.

Моя „Методика русскаго литературнаго языка“ явилась результатомъ: 1) изученія существующихъ методикъ русскаго языка и статей по вопросамъ обученія ему, 2) наблюденія надъ практическими уроками воспитанниковъ Глуховскаго учительскаго института въ городскомъ училищѣ при немъ, 3) разработки конспектовъ ученицъ VIII-го класса при Глуховской женской гимназіи и 4) главнымъ образомъ наблюденія за преподаваніемъ въ инородческихъ школахъ въ одномъ изъ районовъ Прибалтійскаго края.

Изученіе методикъ и статей въ большинствѣ случаевъ приводило къ заключенію, что такъ преподавать, какъ рекомендуется въ нихъ, не совсѣмъ удобно; наблюденіе надъ уроками воспитанниковъ укрѣпляло въ этой мысли и побуждало дѣлать улучшенія, клонящіяся къ тому, чтобы упростить самый способъ преподаванія — сдѣлать его такимъ, чтобы достигнуть возможно лучшихъ результатовъ, а исправленіе конспектовъ, составленныхъ ученицами гимназіи, и наблюденіе за уроками, данными по этимъ конспектамъ, убѣдили, что упростить преподаваніе, дѣйствительно, можно, что упрощеніе ведетъ не только къ облегченію учащихъ и учащихся, но и даетъ лучшіе результаты.

Знакомство съ инородческими школами заставило усиленно работать надъ изысканіемъ возможно болѣе простыхъ и доступныхъ методовъ, указало на необходимость учить устной рѣчи параллельно съ обученіемъ чтенію и письму, побудило обратить особенное вниманіе на обученіе орѳографіи, привело къ мысли составить такую книгу, по которой можно было бы обучать рѣчи, чтенію и правописанію на одномъ и томъ же матеріалѣ, внося лишь разнообразіе въ формы выраженія одного и того же содержанія. Эта мысль осуществлена мной въ книгѣ „Русская рѣчь, чтеніе, письмо и рисованіе“, вып. I и II.

Однимъ рецензентомъ о моей методикѣ между прочимъ сказано, что она „обстоятельный трудъ по обученію чтенію,

письму и грамматикѣ, но трудъ, не представляющій собою какой-либо оригинальности". Не останавливаясь на томъ, оригинальна или нѣтъ моя „Методика", нахожу возможнымъ рѣшительно заявить, что нельзя пока требовать оригинальности отъ методики языка вообще и русскаго въ особенности въ настоящее время, пока такъ все еще спорно, необработано, несовершенно. При такомъ положеніи прежде всего нужно заботиться не столько объ оригинальности, сколько о возможно лучшей разработкѣ того, что есть.

Многіе считаютъ недостаткомъ моей „Методики" то, что въ ней есть уклоненія въ сторону, вмѣсто изложенія предмета предлагаются разборы трудовъ другихъ авторовъ, писавшихъ о томъ же; между тѣмъ учителю начальной школы нужны не критическія отступленія, а прямыя указанія на дѣло. Такой взглядъ на нужды начальнаго учителя нахожу неосновательнымъ и даже оскорбительнымъ для него, — неосновательнымъ потому, что начальному учителю, имѣющему дѣло съ малыми дѣтьми, болѣе, чѣмъ другому учителю, нужно вполнѣ сознательно вести обученіе, ибо всякій неосторожный шагъ его можетъ дурно отразиться на успѣхахъ и развитіи „малыхъ сихъ"; оскорбительнымъ потому, что и начальный учитель можетъ и долженъ критически относиться къ тому, что даютъ методики. Отсутствіе критическаго анализа и излишнее преклоненіе предъ авторитетомъ методикъ побуждаетъ учителей выполнять указанія ихъ (методикъ), какъ бы нелѣпы они ни были; наиболѣе нецѣлесообразныя изъ указаній и подвергнуты мной разбору, гдѣ это необходимо. Смѣю думать, что разборы эти могутъ принести только пользу. (См. „Послѣсловіе" въ „Методикѣ письма и письменныхъ упражненій.)

Непонятенъ также дѣлаемый упрекъ, что въ моей „Методикѣ" народная начальная школа не стоитъ на первомъ мѣстѣ, а выступаетъ лишь между прочимъ въ ряду другихъ ступеней обученія; что обученіе русскому языку на первой ступени должно совершенно отличаться отъ обученія ему на слѣдующей; что пригодное для средней школы можетъ быть совсѣмъ непригодно для начальной. Прежде всего, что та-

кое народная начальная школа? Подъ начальной народной школой должно разумѣть не только одноклассныя трехгодичныя школы (которыя, очевидно, имѣются въ виду упрекающими), но всѣ начальныя народныя школы, низшія и высшія, начиная школой грамоты и кончая городскимъ, по положенію 1872 г., училищемъ. Въ виду сказаннаго я рѣшительно отказываюсь признать сколько-нибудь основательнымъ утвержденіе, будто въ моей „Методикѣ“ народная начальная школа не стоитъ на первомъ мѣстѣ, а выступаетъ лишь попутно, въ ряду другихъ ступеней обученія. Изъ того, что говорится въ 1-ой и 2-ой частяхъ „Методики“ (въ „Методикѣ сознательнаго, правильнаго и выразительнаго чтенія, въ связи съ обученіемъ устной рѣчи“, „Методикѣ письма и письменныхъ упражненій), по моему глубокому убѣжденію, все рѣшительно можетъ и даже должно быть использовано въ трехзимней начальной школѣ, а тѣмъ болѣе въ четырехзимней, кромѣ, конечно, тѣхъ письменныхъ упражненій, которыя указаны въ концѣ 4-го отдѣла 2-ой части „Методики“. Что же касается грамматическаго матеріала, приведеннаго въ „Методикѣ грам. рус. лит. языка“, то онъ по своему объему гораздо меньше того, что въ настоящее время сообщается по грамматикѣ въ 2-клас. министер. и въ городскихъ, по положенію 1872 г., училищахъ. Противъ этого знакомые съ постановкой преподаванія русскаго языка въ тѣхъ и другихъ возражать не станутъ, особенно тогда, когда вспомнятъ, что грамматика Барышникова широко распространена въ названныхъ училищахъ. Я былъ бы весьма признателенъ тому, кто взялъ бы на себя трудъ указать, какія орѳографическія правила и какія грамматическія свѣдѣнія, сообщенныя во 2-ой ч. моей „Методикѣ“, излишни для начальной, даже трехзимней школы; а также, что дается лишняго въ „Методикѣ грамматики“ для 2-го класса 2-кл. мин. училищъ.

Мои методическія работы въ первоначальномъ видѣ были напечатаны въ „Русской школѣ“: 1) Обученіе грамотѣ. 2) Обученіе чтенію сознательному, правильному и выразительному. 3) Обученіе письму. 4) Обученіе грамматикѣ

русскаго литературнаго языка. 5) Правда о диктовкѣ. 6) Введеніе въ методику русскаго литературнаго языка.

Изъ статей: „Правда о диктовкѣ“ и „Обученіе письму“, въ которыхъ говорилось объ обученіи чистописанію и правописанію, составилась „Методика письма“, дополненная тремя отдѣлами: „Обученіе пунктуаціи“, „Обученіе письменной рѣчи“ и „Исправленіе каллиграфическихъ и орѳографическихъ ошибокъ“. „Методика письма“ въ новомъ (3-мъ) изданіи вышла подъ заглавіемъ: „Методика письма и письменныхъ упражненій“, дающая въ совершенно переработанномъ видѣ II, III и IV отдѣлы, говорящіе объ обученіи правописанію, пунктуаціи и письменной рѣчи.

Статья: „Обученіе грамматикѣ русскаго литературнаго языка“, была переработана и издана подъ заглавіемъ: „Методика русскаго литературнаго языка“.

Статьи: „Обученіе чтенію сознательному, правильному и выразительному“ и „Введеніе въ методику русскаго литературнаго языка“ въ переработанномъ видѣ вышли подъ заглавіемъ: „Введеніе въ методику русскаго литературнаго языка. Методика чтенія“.

Въ статьѣ: „Обученіе грамотѣ“ говорилось, какъ обучать процессу чтенія и процессу письма. Впослѣдствіи авторъ нашелъ болѣе пригоднымъ раздѣлить эти вопросы и отнести первый въ „Методику чтенія“, а второй — въ „Методику письма“. При этомъ онъ совершенно измѣнилъ свое мнѣніе о методахъ обученія процессу чтенія и въ „Методикѣ чтенія“ сказалъ, что наиболѣе цѣлесообразно обучать чтенію съ помощью стѣнныхъ таблицъ, на которыхъ рядомъ съ рисунками находятся буквы и слова для упражненія въ чтеніи. Въ предлагаемой 1-ой ч. моей „Методики русскаго литературнаго языка“ вопросъ объ обученіи процессу чтенія отодвигается на задній планъ и на первый планъ выдвигается обученіе устной рѣчи съ помощью рисунковъ, такъ какъ упражненіе въ послѣдней должно подготовлять и облегчать пріобрѣтеніе навыка въ процессѣ чтенія.

Во „Введеніи“ (стр. 7) I-я ч. моей „Методики“ названа „Методикою сознательнаго, правильнаго, выразительнаго

чтенія и устной рѣчи". Послѣ того какъ „Введеніе" было отпечатно, я нашелъ болѣе подходящимъ заглавіе: „Методика сознательнаго, правильнаго и выразительнаго чтенія въ связи съ обученіемъ устной рѣчи". Послѣднее заглавіе точнѣе выражаетъ проведенную въ моей „Методикѣ" мысль: на первой ступени обученія нужно учить сознательному, правильному и выразительному чтенію только на томъ матеріалѣ, который предварительно устно разработанъ и усвоенъ; на послѣдующихъ ступеняхъ наоборотъ упражненія въ устной рѣчи нужно производить преимущественно надъ тѣмъ матеріаломъ, который былъ разработанъ и усвоенъ путемъ сознательнаго, правильнаго и выразительнаго чтенія. Почему такъ именно должно поступать, обясняется на 63 стр. I-й ч. „Методики".

Заканчиваю свое „Предисловіе" пожеланіемъ, чтобы учителя, кромѣ общеизвѣстныхъ методикъ Бунакова, Ельницкаго, Солонины, Тихомирова, познакомились еще со слѣдующими сочиненіями: 1) Алферовъ. „Родной языкъ въ средней школѣ". Ц. 2 р. 50 к. 2) Шереметевскій. „Статьи по методикѣ начальнаго преподаванія русскаго языка". Ц. 70 к. 3) Раевскій. „Бесѣды по методикѣ русскаго языка съ приложеніемъ примѣрныхъ уроковъ". Ц. 60 к. 4) „Педагогическая академія въ очеркахъ и монографіяхъ". Ч. I. 5) проф. Мейманъ. „Лекціи по экспериментальной педагогикѣ". Часть III.

Опечатки и поправки.

				Напечатано:	Слѣдуетъ:
Страница	41	строка	14 снизу	воскресть	воскресить
„	45	„	11 сверху	не предметами, а	не только предметами, но и
„	45	„	12 „	быть	быть исключительно
„	46	„	17 „	почки прутика	прутики
„	46	„	17 „	находящіяся	находящіеся
„	46	„	17 „	землѣ	землѣ,
„	46	„	18 „	почки	почки,
„	78	„	10 снизу	зима? *)	зима? **)
„	78	„	8 „	*)	**)

На 78-ой стр. къ слову „поэтическихъ" *) пропущено слѣдующее примѣчаніе: „Въ названной статьѣ, (на стр. 298) Трояновскій утверждаетъ, будто всѣ авторы методикъ упустили изъ виду рекомендовать предварительную бесѣду предъ чтеніемъ поэтическихъ статей. Это утвержденіе — результатъ невнимательнаго чтенія упомянутой раньше моей книжки (стр. 4—5)".

На стр. 128 заглавіе: Разборъ приведеннаго „Примѣрнаго урока" замѣнить заглавіемъ: Разборъ „Примѣрнаго урока" Лубенца.

Оглавленіе.

Предисловіе . . . . . I—VII

Введеніе въ методику русскаго литературнаго языка . . . . . 1—8

Двоякое значеніе выраженія „русскій языкъ“. Понятіе о русскомъ народномъ и русскомъ литературномъ языкахъ. Необходимость обученія русскому литературному языку. Связь языка съ мыслью. Какъ и кто долженъ учить языку, какъ средству выраженія мыслей. Чему должно учить на урокахъ русскаго языка. Дѣленіе „Методики русскаго литературнаго языка“ на части. Основные принципы ея.

I. Обученіе устной рѣчи и процессу чтенія . . . . . 9—64

Пренебреженіе обученіемъ устной рѣчи и исключительная забота о механическомъ чтеніи въ старой школѣ. Увлеченіе звуковыми упражненіями при обученіи грамотѣ съ начала 60-хъ годовъ. Обученіе устной рѣчи по рисункамъ въ связи съ обученіемъ процессу чтенія.

II. Обученіе сознательному чтенію статей и устной рѣчи 65—109

Понятіе о сознательномъ чтеніи статей. Значеніе сознательнаго чтенія. Главнѣйшія положенія, которымъ должно слѣдовать при обученіи сознательному чтенію и устной рѣчи . . . . . 65— 67

А. Выборъ и распредѣленіе матеріала для сознательнаго чтенія . 67— 73

Б. Бесѣды по рисункамъ и чтеніе описаній рисунковъ . . . . . 73— 77

В. Бесѣда, подготовляющая къ сознательному чтенію статьи . . 77— 81

Г. Чтеніе, сопровождаемое объясненіями учителя . . . . . 81— 92

1. Объясненіе словъ и выраженій (вещественный, или матеріальный, разборъ) . . . . . 85— 90
2. Выясненіе связи между предложеніями (логическій, или смысловой, разборъ) . . . . . 90— 92
3. Составленіе плановъ и выводъ главной мысли . . . . . 92—102

Д. Пересказъ прочитаннаго . . . . . 102—105

Е. Усвоеніе и повтореніе прочитаннаго . . . . . 105—109

III. Обученіе правильному и выразительному чтенію.

Понятіе о правильномъ и выразительномъ чтеніи. Отношеніе правильнаго и выразительнаго чтенія къ сознательному . . . . . 109—112

А. Обученіе правильному чтенію . . . . . 112—116

Б. Обученіе выразительному чтенію . . . . . 116—122

Приложенія . . . . . 123—136

1. Какъ готовиться къ чтенію статьи въ классѣ . 123

2. Чтеніе басни: „Дикій и ручной оселъ“ . . . . . 123—124

3. Чтеніе басни Крылова: „Волкъ и лисица“ . . . . 124—125

4. Примѣрный урокъ Лубенца: „Пожаръ“ (Пушкина) 126—128

5. Разборъ „Примѣрнаго урока“ Лубенца . . . . . 128—131

6. Вопросы, подлежащіе разсмотрѣнію при разборѣ уроковъ, данныхъ практикантами . . . . . 131—132

7. Примѣрные уроки И Бойко . . . . . 132—136

а) Объяснительное чтеніе басни Крылова: „Мартышка и очки“ . . . . . 132—134

б) Объяснительное чтеніе стихотворенія „Сѣнокосъ“ . . 134—135

в) Заучиваніе наизусть стихотворенія „Сѣнокосъ“ . . . 135—136

Введеніе въ методику русскаго литературнаго языка.

Двоякое значеніе выраженія „русскій языкъ“. Понятіе о русскомъ народномъ и русскомъ литературномъ языкахъ“. Необходимость обученія русскому литературному языку. Связь языка съ мыслью. Какъ и кто долженъ учить языку, какъ средству выраженія мыслей. Чему должно учить на урокахъ русскаго языка. Дѣленіе „Методики русскаго литературнаго языка на части“. Основные принципы ея.

Приступая къ изложенію методики русскаго литературнаго языка, необходимо предварительно установить, что должно разумѣть подъ выраженіями: „русскій языкъ“, „русскій народный языкъ“, „русскій литературный языкъ“, и разсмотрѣть вопросы о томъ, кто можетъ и долженъ учить русскому литературному языку, какъ средству устнаго и письменнаго выраженія мыслей и какъ учебному предмету.

Выраженіе „русскій языкъ“ употребляется въ двухъ значеніяхъ: въ однихъ случаяхъ оно обозначаетъ способъ передачи русскимъ народомъ своихъ мыслей, въ другихъ обозначаетъ совокупность слѣдующихъ учебныхъ предметовъ: грамоты, сознательнаго чтенія, орѳографіи, пунктуаціи, грамматики.

Современный русскій языкъ въ первомъ значеніи есть самобытно развивающійся языкъ русскаго народа. Однако, развиваясь вполнѣ самостоятельно въ фонетическомъ, морфологическомъ и синтаксическомъ отношеніяхъ, русскій языкъ, какъ и вообще языкъ всякаго народа, находящагося въ общеніи съ другими, представляетъ довольно пеструю смѣсь въ лексическомъ (словесномъ) отношеніи *).

*) Какъ ни многочисленны заимствованныя слова, но они, за рѣдкими исключеніями, подверглись полной передѣлкѣ въ фонетическомъ и морфологическомъ отношеніяхъ соотвѣтственно духу русскаго языка. Напримѣръ, кто теперь узнаетъ, что слово „олухъ“ происходитъ отъ латинскаго alucus, „известь“ отъ греческаго *ασβεστης*; малорусское „скрыня“ отъ латинскаго scrinium; даже слова „ахинея“, „шеромыжникъ“, „лебезить“, кажутся намъ исконно-русскими, несмотря на ихъ недавнее образованіе (ахинея отъ аѳинское, аттическое; шеромыжникъ отъ cher ami; лебезить отъ lieben sich).

Русскій языкъ, подобно языку всякаго культурнаго народа, обладающаго письменностью, можетъ быть раздѣленъ на литературный (письменный) и народный (устный) *).

Народный языкъ отличается большою подвижностью въ своемъ развитіи; онъ распадается на множество говоровъ, изъ которыхъ каждый имѣетъ свои особенности. Кромѣ того, при разговорѣ люди для выраженія своихъ мыслей пользуются не одними только звуковыми средствами, но и прибѣгаютъ къ жестамъ, мимикѣ. Все это облегчаетъ взаимное пониманіе, и разговаривающіе не особенно заботятся о томъ, чтобы языкъ точно и ясно выражалъ ихъ мысли. Вполнѣ понятная устная рѣчь, будучи записана стенографически, часто представляетъ затрудненіе для пониманія, потому что лишена вспомогательныхъ средствъ устной рѣчи, которыя невозможно передать помощью письменныхъ знаковъ. Что это вполнѣ справедливо, стоитъ только вспомнить языкъ комедіи Грибоѣдова „Горе отъ ума“. Въ ней авторъ образцово подражалъ повседневному языку высшаго московскаго общества, всѣмъ понятному въ устной передачѣ; въ чтеніи же мы почти не въ состояніи воспроизвести его, а въ иныхъ случаяхъ съ нѣкоторымъ трудомъ понимаемъ. Научиться такому языку можно лишь въ средѣ того общества, которое выработало его, но не въ школѣ.

Въ совершенно другомъ положеніи находится литературный языкъ. Письменно передающій мысли не пользуется никакими вспомогательными средствами, а потому долженъ употребить всё усиліе на то, чтобы съ помощью однихъ только словъ ясно и точно передать свои мысли. Поэтому письменная рѣчь по своему построенію должна быть несравненно совершеннѣе устной. И дѣйствительно, исторически съ очевидностью можно прослѣдить, какъ письменный

*) Установить рѣзкую границу между тѣмъ и другимъ нѣтъ возможности. Однако говорить о раздѣленіи языка на литературный и народный можно въ виду, главнымъ образомъ, того обстоятельства, что письменный языкъ нуждается въ бо́льшемъ количествѣ словъ для выраженія мыслей, чѣмъ устный. Раньше нашъ литературный языкъ рѣзко отличался отъ народнаго: сначала онъ даже былъ чисто древне-церковнымъ, потомъ обогатился руссизмами; въ XV вѣкѣ подъ перомъ талантливаго Іоанна Грознаго онъ становится уже болѣе русскимъ, чѣмъ древне-церковнымъ; съ XVI в. въ него начинаютъ вносить свои крупицы языки польскій, литовскій; съ Петра Великаго цѣлымъ потокомъ хлынули слова западноевропейскія. Но къ этому времени русскій литературный языкъ успѣлъ настолько окрѣпнуть, что достаточно было протеста со стороны Ломоносова и данныхъ имъ немногихъ, но смѣлыхъ образцовъ, чтобы нашъ языкъ пошелъ по пути дальнѣйшаго усовершенствованія, а черезъ 50 лѣтъ послѣ Ломоносова зазвучала дивная русская литературная рѣчь юноши-Пушкина. Съ Пушкина и Крылова русскій литературный языкъ приблизился къ народному настолько, насколько можетъ приблизиться по своей природѣ письменный языкъ къ устному. Образованные люди въ устной рѣчи подражаютъ литературному (письменному) языку, а не народному (устному).

языкъ постепенно улучшался и подъ перомъ великихъ мастеровъ слова достигалъ поразительнаго совершенства. Вотъ этотъ-то языкъ и можетъ быть предметомъ усвоенія и подражанія. Кромѣ того, онъ гораздо устойчивѣе устнаго и болѣе подчиняется извѣстнымъ правиламъ. Наконецъ, онъ только и можетъ быть названъ вполнѣ совершеннымъ языкомъ. Что же касается устнаго языка, то это тотъ или другой изъ говоровъ. Одинъ изъ такихъ говоровъ и есть родной *) для каждаго изъ насъ, и мы учимся ему съ дѣтства путемъ подражанія. Значитъ, обучать родному языку въ школѣ нѣтъ смысла и надобности. Поэтому не точно выражаются, когда говорятъ, что въ школѣ должно изучать родной языкъ. Школа можетъ и должна обучать только литературному языку **). Обученіе ему должно быть направлено къ тому, чтобы учащійся понималъ его въ устномъ произношеніи, умѣлъ сознательно читать написанныя на немъ книги и, наконецъ, умѣлъ изложить свои или чужія мысли устно и письменно. Мѣра достиженія этихъ цѣлей можетъ суживаться и расширяться: въ начальной школѣ съ трехзимнимъ курсомъ она спускается до ничтожнаго минимума, въ среднеучебныхъ заведеніяхъ можетъ подняться до высокой степени, напримѣръ, въ 8-классныхъ гимназіяхъ, учительскихъ институтахъ и т. п.

Чтобы обученіе языку, какъ средству выраженія мыслей, давало благотворные плоды, необходимо установить правильный взглядъ на природу языка и въ зависимости отъ этого пониманія на вопросы: 1) какъ обучать языку? 2) кто можетъ и долженъ учить ему?

Для правильнаго пониманія языка, какъ средства выраженія мыслей, необходимо вникнуть въ сущность отношенія языка къ нашему уму и памяти. Безъ этихъ психическихъ способностей языкъ немыслимъ. Только то, что человѣкъ ощущаетъ, представляетъ, о чемъ разсуждаетъ, къ чему стремится, и должно находить выраженіе въ языкѣ. Нѣтъ содержанія внутри, не должно быть и внѣшняго выраженія, въ противномъ случаѣ усвоеніе языка будетъ чисто механическимъ. Съ пользой можно распоряжаться языкомъ только тогда, когда въ него вложено вполнѣ опредѣленное содержаніе. Совершенно напрасно прикрываютъ свою умственную бѣдность тѣ, которые говорятъ: „Я это знаю и понимаю, да не могу выразить“. У кого ясная мысль, у того ясная и рѣчь. Нѣтъ ясности мысли, нѣтъ и ясности рѣчи, за исключеніемъ, конечно, тѣхъ случаевъ,

*) Слово „родной языкъ“ я употребляю въ значеніи материнскій языкъ, а не отечественный, національный, племенной.

**) Гильдебрандъ думаетъ, что въ школѣ должно обучать живому разговорному языку. Это ошибочное мнѣніе было высказано въ періодъ крайняго увлеченія народными говорами.

когда говорящій по какимъ-либо причинамъ находится въ смущеніи или чувствуетъ себя несвободно.

Сказаннаго относительно связи языка съ умственными представленіями и зависимости ясности рѣчи отъ ясности ума вполнѣ достаточно для пониманія того, какъ учить языку, какъ средству выраженія мыслей, и для отвѣта на вопросъ, кто можетъ и долженъ учить этому языку. При обученіи дѣтей языку непремѣнно нужно тщательно слѣдить за тѣмъ, чтобы только образовавшіяся у нихъ представленія называть словами, и всѣми силами противодѣйствовать тому, чтобы они усвоивали такія слова и выраженія, съ которыми у нихъ не соединяется никакого содержанія. Необходимо слѣдить за тѣмъ, чтобы развитіе ума шло впереди языка, а не наоборотъ, какъ это было и, къ крайнему прискорбію, до сихъ поръ продолжается, особенно при начальномъ обученіи, такъ какъ иначе приносится громадный вредъ образованію и воспитанію. Какъ ни невѣроятно, но въ большинствѣ случаевъ и теперь еще въ обученіи мы недалеко ушли отъ системы Манилова и, подобно послѣднему, загромождаемъ дѣтскіе мозги обиліемъ словъ и выраженій, но не образовъ и мыслей. И чѣмъ у учащагося воспріимчивѣе память, тѣмъ онъ больше запасается безплоднымъ матеріаломъ, тѣмъ большая опасность грозитъ ему сдѣлаться пустословомъ, играющимъ словами, какъ игрушками. У многихъ привычка произносить слова безъ содержанія до того можетъ развиться и окрѣпнуть, что они скорѣе представляютъ собой словоизвергающую машину, чѣмъ мыслящее существо. По весьма удачному выраженію Сократа, эти люди не могутъ дать отчета въ томъ, что они знаютъ и чего не знаютъ: произносятъ слова, значенія коихъ совершенно не понимаютъ, вслѣдствіе чего и сами путаются и другихъ сбиваютъ съ толку*). Подобнымъ недостаткомъ рѣчь не будетъ страдать, если дома и въ школѣ будутъ прежде всего заботиться не о томъ, чтобы дѣти знали много словъ, а о томъ, чтобы они составили ясныя, точныя и вполнѣ опредѣленныя представленія, а потомъ уже ассоціировали ихъ со словами. Значитъ, нужно сначала обратиться къ окружающему насъ міру и изъ него черпать, а почерпнутое ассоціировать со словами, но не къ языку, такъ какъ послѣдній самъ по себѣ способенъ обогатить лишь разными звуковыми формами.

*) Въ справедливости этого можно легко убѣдиться на каждомъ шагу, наблюдая за собой и за другими. Одна учительница во время объясненія стихотворенія Майкова „Сѣнокосъ“ обнаруживала полное незнаніе того, о чемъ говорила дѣтямъ, потому что не видѣла сѣнокоса. Одинъ очень образованный человѣкъ, по книгамъ лишь знакомый съ деревенской жизнью, не соединялъ представленій даже съ такими словами, какъ: рожь, пшеница и т. п. Пріѣхавъ въ деревню и увидѣвъ вѣяніе и очистку ржи, онъ назвалъ эту работу молотьбой, чѣмъ крайне поразилъ крестьянъ.

Такъ какъ обогащенію ума учащихся представленіями и развитію яснаго мышленія ихъ обязаны содѣйствовать всѣ рѣшительно учителя, то и языку, какъ средству выраженія мыслей, должны учить рѣшительно всѣ они. Если же учащіеся обнаруживаютъ незнаніе языка и неясность рѣчи, то это убѣдительно говоритъ о томъ, что въ школѣ плохо поставлено преподаваніе по большинству предметовъ, а не по одному лишь русскому языку, потому что, какъ бы хорошо ни велъ преподаваніе своего предмета учитель русскаго языка, онъ не можетъ достигнуть того, къ чему должны стремиться рѣшительно всѣ его товарищи. Къ крайнему прискорбію, и въ обществѣ, и даже въ учительской средѣ существуетъ совершенно противоположный взглядъ. Произнесетъ учащійся неправильно слово — виноватъ учитель русскаго языка; прочтетъ что-либо учащійся недостаточно внятно и выразительно — къ отвѣтственности привлекается все тотъ-же учитель русскаго языка; не различитъ ученикъ падежа или наклоненія на урокѣ латинскаго языка — выговоръ учителю русскаго языка отъ его же коллеги, учителя латинскаго языка, патетически восклицающаго: „Нельзя учить латинскому языку, разъ ученики не знаютъ русскаго“ *).

Нужно, впрочемъ, оговориться, что не всѣ учителя въ одинаковой степени могутъ содѣйствовать усвоенію русскаго литературнаго языка. Если исходить изъ того, что сказано раньше о языкѣ,

*) Когда въ концѣ 80-хъ годовъ посыпались обвиненія на оканчивавшихъ курсъ гимназіи, что они мало подготовлены къ высшимъ учебнымъ заведеніямъ, что они плохо говорятъ и еще болѣе плохо пишутъ, то учителямъ русскаго языка и словесности было предписано принять мѣры къ искорененію зла и поднять успѣшность по русскому языку, а въ 1890 году были изданы новые учебные планы, примѣрныя программы и объяснительныя записки съ надеждой, что при новой постановкѣ преподаваніе русскаго языка и словесности дѣло пойдетъ лучше. Въ изданныхъ программахъ на русскій языкъ было обращено весьма серьезное вниманіе. Къ учителямъ русскаго языка и словесности было предъявлено столько требованій, что многіе изъ нихъ не выдержали и нервно заболѣли; были даже случаи самоубійства. Въ это особенно плачевное для учителей русскаго языка и словесности время я былъ преподавателемъ этихъ предметовъ въ одномъ изъ учительскихъ институтовъ; никакія реформы не коснулись ихъ, и они находились въ особо благопріятныхъ условіяхъ, такъ какъ пользовались почти полной автономіей въ педагогическихъ вопросахъ: никто никакихъ отчетовъ не требовалъ и не слѣдилъ, что и какъ преподается. Однако, несмотря на весьма выгодное положеніе учителя русскаго языка и словесности въ учительскихъ институтахъ, сравнительно съ учителями тѣхъ же предметовъ въ гимназіяхъ, когда я послѣ семилѣтняго преподаванія, послѣ пріобрѣтенія знаній и нѣкотораго умѣнія преподавать названные предметы, сталъ преподавать исторію и географію, почти совершенно забытые мной предметы, то на первомъ же году почувствовалъ себя какъ бы освободившимся отъ кошмара. Съ перваго же года преподаваніе этихъ предметовъ у меня пошло лучше, чѣмъ шло преподаваніе русскаго языка и словесности на седьмомъ году моей учительской практики по послѣднимъ предметамъ. Я испытывалъ такое облегченіе, что нисколько не счелъ бы несправедливымъ, если бы преподаватели

то само собой станетъ понятно, что тѣ учителя, которые преподаютъ матеріально-образовывающіе предметы, могутъ выполнить данное требованіе въ большей степени, а тѣ, которые преподаютъ формально-образовывающіе предметы или искусства, въ гораздо меньшей. Съ этимъ легко согласиться, если вспомнить, что къ матеріально-образовывающимъ предметамъ относятся Законъ Божій, исторія, географія, естествовѣдѣніе, физика и др., а къ формально-образовывающимъ — грамматика и математика *). Въ самомъ дѣлѣ, учителя матеріально-образовывающихъ предметовъ сообщаютъ самое разнообразное содержаніе; разнообразіе содержанія требуетъ и разнообразія въ выраженіи. Дальше, матеріально-образовывающіе предметы по самой своей природѣ требуютъ при изученіи какъ отъ учителей, такъ и отъ учащихся связной и плавной рѣчи, т. е. того именно, что въ наибольшей степени способствуетъ усвоенію языка и умѣнію пользоваться имъ, тогда какъ учитель русскаго языка (учебнаго предмета) прежде всего долженъ заботиться о выработкѣ навыковъ въ сознательномъ, правильномъ и выразительномъ чтеніи, въ орѳографически и грамматически-правильномъ письмѣ; при преподаваніи грамматики, предмета, исключительно формально развивающаго умъ, онъ, подобно учителю математики, находится въ кругу весьма ограниченнаго содержанія, а слѣдовательно, и въ кругу весьма ограниченныхъ словесныхъ выраженій; кромѣ того, грамматика, по своей природѣ, требуетъ отвлеченнаго, мало понятнаго дѣтямъ языка. Противъ этого одни могутъ возразить: „Вѣдь учитель русскаго языка одинъ только учитъ грамматикѣ русскаго языка, а она и есть тотъ учебный предметъ, задача котораго — учить правильно говорить и писать“; другіе скажутъ: „Учитель русскаго языка прежде всего долженъ обучать языку, умѣнію выражать на немъ мысли устно и

русскаго языка и словесности получали двойное вознагражденіе, сравнительно съ преподавателями другихъ предметовъ.

Къ какимъ же однако результатамъ привели старанія поднять успѣшность по русскому языку, въ жертву которому была принесена и словесность, такъ какъ преподаватель послѣдней долженъ былъ обращать вниманіе главнымъ образомъ на формы языка? Къ весьма плачевнымъ: учащіеся возненавидѣли и языкъ, и словесность, но не достигли все-таки особенныхъ успѣховъ въ языкѣ. Произошло все это оттого, что программы по русскому языку и словесности и объяснительныя къ нимъ записки были плодомъ измышленія кабинетнаго ученаго, смотрѣвшаго на языкъ лишь съ филологической точки зрѣнія, но не знакомаго съ практической стороной усвоенія языка.

*) Нѣкоторые полагаютъ, что грамматика и ариѳметика въ начальной школѣ не могутъ быть отнесены къ формально-образовывающимъ предметамъ. Но это мнѣніе едва-ли даже заслуживаетъ возраженія. При правильной постановкѣ обученія, для этихъ предметовъ должно брать извѣстныя дѣтямъ слова (при составленіи примѣровъ, задачъ), чтобы сосредоточиться на самомъ процессѣ развитія умственныхъ способностей.

письменно, а обученіе орѳографіи и грамматикѣ — дѣло второстепенное, неважное, побочное". То и другое возраженія неосновательны. Первое потому, что грамматика не можетъ научить правильно говорить: она знакомитъ исключительно съ внѣшней стороной языка, а не съ его содержаніемъ, и потому языку, какъ средству выраженія мыслей, учитъ гораздо меньше, чѣмъ любой матеріально-образовывающій предметъ. Второе не выдерживаетъ критики въ силу того простого соображенія, что пока съ однихъ лишь учителей русскаго языка будутъ взыскивать за погрѣшности противъ орѳографіи и грамматики, до тѣхъ поръ они больше всего будутъ обращать вниманіе на ту и другую, такъ какъ орѳографическія и грамматическія ошибки прежде всего бросаются въ глаза и ихъ легче всего замѣтить. Для ученика, пишущаго безграмотно, закрыты двери въ высшіе классы и въ высшія учебныя заведенія; онъ лишенъ даже возможности поступить на службу въ канцелярію. Изъ-за одного этого учителя русскаго языка, какъ-бы они сами ни смотрѣли на орѳографію и грамматику, прежде всего стараются научить своихъ учениковъ писать грамотно. Итакъ, учитель русскаго языка вопреки укоренившемуся воззрѣнію имѣетъ меньше возможности обучить ему, какъ средству выраженія мыслей, чѣмъ каждый изъ учителей матеріально-образовывающихъ предметовъ.

Чему же можно и должно учить дѣтей на урокахъ русскаго языка? На урокахъ русскаго языка прежде всего нужно учить: 1) сознательному, правильному и выразительному чтенію какъ художественныхъ, такъ и научныхъ произведеній въ прозѣ и въ стихахъ и рядомъ съ этимъ такой же устной рѣчи постольку, поскольку обученіе ей можетъ и должно находиться въ связи съ обученіемъ чтенію; 2) логически-послѣдовательному письменному изложенію мыслей и орѳографіи постольку, поскольку она необходима для выраженія ихъ; 3) сознательному отношенію къ построенію русскаго литературнаго языка, грамматикѣ его: этимологіи (строенію словъ) и синтаксису (строенію предложеній).

Сообразно указаннымъ тремъ требованіямъ моя „Методика русскаго литературнаго языка" состоитъ изъ трехъ частей: 1) Методики сознательнаго, правильнаго, выразительнаго чтенія и устной рѣчи", 2) „Методики письма и письменныхъ упражненій" и 3) „Методики грамматики". Первая часть моей „Методики" названа „Методикой сознательнаго, правильнаго, выразительнаго чтенія и устной рѣчи" по слѣдующей причинѣ: устной рѣчи (само собой разумѣется, сознательной, логически-послѣдовательной, правильной и выразительной) должно обучать не только на урокахъ русскаго языка, но на всѣхъ урокахъ; учитель русскаго языка прежде всего долженъ заботиться о томъ, чтобы научить дѣтей сознательному правильному,

выразительному чтенію и орѳографіи; обученіемъ устной рѣчи онъ можетъ заниматься или съ цѣлью подготовки дѣтей къ чтенію, или съ цѣлью закрѣпленія въ памяти прочитаннаго, или, наконецъ, съ цѣлью, усовершенствованія дѣтей въ устной рѣчи на основаніи прочитаннаго, и только на дальнѣйшей ступени обученія долженъ перейти къ обученію устной и письменной рѣчи не зависимо отъ чтенія. Этотъ вопросъ разсматривается во 2-й части „Методики русскаго литературнаго языка", въ „Методикѣ письма и письменныхъ упражненій", а потому 1-ю часть правильнѣе назвать „Методикой сознательнаго, правильнаго, выразительнаго чтенія и устной рѣчи", чѣмъ „Методикой устной рѣчи и сознательнаго, правильнаго и выразительнаго чтенія", какъ можно было бы ожидать, особенно въ настоящее время, въ періодъ начинающагося увлеченія обученіемъ устной рѣчи съ первыхъ шаговъ школьнаго ученія (см. пособія и руководства Соловьевой и ея сотрудницъ). 2-ю часть правильнѣе было бы назвать „Методикой письма (чистописанія, скорописи и орѳографіи) и изложенія мыслей устно и письменно", но это соображеніе пришло въ голову послѣ того, какъ была напечатана „Методика письма и письменныхъ упражненій".

Въ основу моей „Методики" положены слѣдующіе принципы:

1) На первой ступени ученія сначала производится бесѣда по рисунку, потомъ читается то, о чемъ была бесѣда; на второй — устная бесѣда съ помощью рисунка или безъ него только подготовляетъ къ чтенію по мѣрѣ надобности; на третьей — необходимо чтеніе безъ предварительной устной подготовки, если въ статьѣ нѣтъ ничего такого, чего дѣти не могутъ понять изъ контекста рѣчи.

2) Матеріаломъ для письма (чистописанія и правописанія) на первой и второй ступеняхъ ученія должно служить то, что было прочитано, понято и усвоено; на третьей ступени необходимо постепенно пріучать къ письму того, что не было прочитано.

3) На первой и второй ступеняхъ ученія допустимо лишь обученіе устному изложенію мыслей, на третьей — и письменному съ тѣмъ однако, что на первыхъ порахъ къ каждому виду письменнаго изложенія дѣти подготовляются устно.

4) Въ первые два года ученія грамматика усвоивается исключительно практически, безъ грамматическихъ терминовъ, и только на третьемъ году можетъ быть допущено систематическое ознакомленіе съ формами языка и съ грамматическими терминами.

Съ разсмотрѣнія того, какъ должно учить устной рѣчи и чтенію сознательному, правильному, выразительному и должно начать „Методику русскаго литературнаго языка".

I.

Обученіе устной рѣчи и процессу чтенія.

Пренебреженіе обученіемъ устной рѣчи и исключительная забота о механическомъ чтеніи въ старой школѣ. Увлеченіе звуковыми упражненіями при обученіи грамотѣ съ начала 60-хъ годовъ. Обученіе устной рѣчи по рисункамъ въ связи съ обученіемъ процессу чтенія.

Старая школа, какъ извѣстно при началѣ обученія языку не обращала вниманія на развитіе устной рѣчи дѣтей: она сразу приступала къ обученію чтенію по буквослагательному или слоговому методамъ, заботясь исключительно о выработкѣ громкаго и бѣглаго чтенія.

Обученіе по буквослагательному методу шло по слѣдующимъ тремъ ступенямъ: 1) заучивались названія буквъ, 2) заучивались склады (слоги) съ помощью названія буквъ, составляющихъ слогъ, 3) читались слова посредствомъ складыванія слоговъ изъ названій буквъ.

Первая ступень. Учитель показывалъ въ алфавитномъ порядкѣ буквы и называлъ ихъ (азъ, буки, вѣди и т. д. или а, бе, ве и т. д.); ученики повторяли за нимъ; продолжалось это до тѣхъ поръ, пока ученики не усвоивали названій всѣхъ буквъ по порядку. Послѣ этого учитель требовалъ, чтобы они умѣли назвать буквы и вразбивку.

Вторая ступень. Производилось заучиваніе сначала двухбуквенныхъ, потомъ трехбуквенныхъ слоговъ, составленныхъ двоякимъ образомъ: или къ согласной присоединились гласныя въ азбучномъ порядкѣ (ба, бе, би, бо, бу, бы, бѣ, бэ, бю, бя, бра, бре, бри, бро, и т. д.), или къ гласной приставлялись впереди согласныя въ такомъ же порядкѣ (бо, во, го, до и т. д., бро, вро, гро, дро и т. д.) Заучиваніе слоговъ производилось такимъ же образомъ, какъ и заучиваніе буквъ: учитель указывалъ слогъ, называлъ составляющія его буквы и складывалъ ихъ такъ: буки — азъ = ба, или бе — а =

ба; буки — рцы — онъ = бро, или бе — эр — о = бро. Заучиваніе слоговъ продолжалось до тѣхъ поръ, пока учащіеся безошибочно не называли всѣхъ слоговъ вразбивку.

На третьей ступени читались слова такъ: добро — онъ = до, буки — рцы — онъ = бро, добро (или де — о = до, бе — эръ — о = бро, добро).

При такомъ способѣ чтенія особенно трудно читать длинныя слова: приближаясь къ послѣднимъ слогамъ, читающій забываетъ первыя. Съ величайшимъ напряженіемъ и мучительнымъ трудомъ дѣти одолѣвали механизмъ чтенія только черезъ два — три года; многія изъ нихъ и совсѣмъ не могли научиться читать.

Нелѣпость изложеннаго способа обученія процессу чтенія болѣе чѣмъ очевидна. Невольно напрашивается вопросъ, какъ могъ явиться подобный методъ.

Отвѣтъ даетъ исторія возникновенія европейскихъ алфавитовъ. Греки заимствовали свой алфавитъ у евреевъ, евреи у финикіянъ, а финикіяне у египтянъ. Для обозначенія словъ египтяне пользовались рисунками — іероглифами. Мало-по-малу іероглифами стали обозначать не только цѣлыя слова, но и отдѣльные звуки. Такъ, напримѣръ, чтобы написать слово Клеопатра, египтянинъ долженъ былъ нарисовать — краеугольный камень (keli), льва (labo), камышевый листъ (эке), веревочную петлю (ou...), боченокъ (pu), орла (ahom), ладонь (tet), ротъ (ro), орла (ahom). Если произнести только начальные звуки приведенныхъ египетскихъ словъ, то и получится слово Клеопатра. Въ данномъ случаѣ рисунокъ (іероглифъ) обратился въ букву, т. е. такой знакъ, который обозначаетъ одинъ лишь звукъ. Съ теченіемъ времени, особенно тогда, когда письмо сдѣлалось достояніемъ не только жрецовъ, но и купцовъ, іероглифы постепенно приняли болѣе простую форму, форму, удобную для скораго письма: изъ рисунка орла, какъ предполагаютъ, вышла прописная буква А. Финикійскіе купцы заимствовали идею фонетическаго письма у египетскихъ и приспособили ихъ азбуку къ своему языку. Изъ подражанія египтянамъ и они дали названія буквамъ не звуковыя (а, бъ, гъ, дъ и т. п.), а предметныя (алефъ — быкъ, бетъ — домъ, гимль — верблюдъ и т. п.). Финикіянамъ подражали евреи и греки. Греки даже не позаботились придумать свои названія для буквъ, а лишь нѣсколько измѣнили финикійскія (альфа, бета, гамма и т. д.). Указанное происхожденіе буквъ и сопровождавшія ихъ названія (предметныя, а не звуковыя) послужили источникомъ величайшихъ затрудненій при обученіи процессу чтенія и письма

Практичные римляне первые упростили буквенныя названія и нѣсколько приблизили ихъ къ звуковому значенію (а, бе, це, де . . . эмъ, энъ), что въ значительной мѣрѣ облегчило усвоеніе слоговъ. Геніальная идея не была по достоинству оцѣнена: греки продолжали придерживаться своихъ названій. Составитель древне-церковно-славянской азбуки, какъ человѣкъ, получившій греческое образованіе, въ названіяхъ буквъ подражалъ грекамъ. Его заботили не педагогическія и филологическія соображенія, а желаніе избѣжать названій, данныхъ для буквъ язычниками, и придумать такія, которыя выразили бы какую-нибудь мысль. Названіями буквъ: азъ, буки, вѣди, глаголь, добро, есть, иже, земля, живете, онъ, повидимому, хотѣлъ сказать: „я, буквы зная (вѣдая), говорю (глаголю), добро есть (подразумѣвается — вамъ), которые (иже) на землѣ живете“. Побужденіе выразить посредствомъ названій буквъ какія-либо сентенціи привело къ тому, что около восьмисотъ лѣтъ наши ученики должны были доходить до умѣнія читать изложеннымъ выше способомъ. (Старообрядцы и понынѣ пользуются имъ изъ-за нежеланія отступить отъ старины). Пользованіе церковно-славянской азбукой, несоотвѣтствующей русскому языку, продолжалось до Великаго реформатора. Петръ В. и вслѣдъ за нимъ Академія наукъ старались приспособить такъ называемую гражданскую азбуку къ требованіямъ русскаго языка. Но это имъ не вполнѣ удалось вслѣдствіе недостаточнаго знакомства съ звуковымъ составомъ языка. Съ Петра Великаго вмѣсто церковно-славянскихъ названій буквъ постепенно стали входить въ употребленіе латинскія. Благодаря этому, усвоеніе слоговъ пошло нѣсколько проще и легче (де — о = до; бе — эръ — о = ро — бро — добро; де — ять = дѣ — добродѣ; те — е = те — добродѣте; эль — ерь = ль — добродѣтель).

Крайнія затрудненія, съ какими приходится встрѣчаться при обученіи по буквосочетальному методу, побуждали педагоговъ искать средства, которыя могли бы хоть сколько-нибудь облегчить мучительный трудъ усвоенія буквъ и устранить нелѣпый способъ складыванія слоговъ.

Начиная съ XV вѣка, чтобы облегчить усвоеніе звукового значенія буквъ, стали помѣщать въ букваряхъ картинки или съ изображеніемъ предметовъ, названія которыхъ начинались изучаемой буквой*) (вѣнокъ, вѣникъ и т. п.), или съ изображеніемъ животныхъ и явленій природы, издающихъ звуки, похожіе на звуки, обозначаемые

*) Въ букварѣ Каріона Истомина, учителя царевича Алексѣя Петровича, каждая буква сопровождается рисунками, изображающими предметы, названія коихъ начинаются ею, напр.: при буквѣ к находятся изображенія кипариса, клобука, кита, колокола, ключа, кувшина, коня, коровы, корабля, колесницы, копья, кречета.

той или иной буквой (баранъ — бб', вѣтеръ — фф' и т. п.). Другимъ пріемомъ, облегчающимъ запоминаніе звукового значенія буквъ, служили стихи, составленные изъ словъ, начинающихся той или иной буквой (звукомъ), напр.:

Киты суть въ моряхъ, кипарисъ на суши.
Юный, отверзай въ разумъ твоя уши.
Въ колесницу сядь, копіемъ борися,
Конемъ проѣзжай, ключемъ отоприся.
Корабль на водѣ, а въ дому корова.

Третьимъ пріемомъ служили и теперь еще служатъ рекомендованные Локкомъ кубики, на каждой сторонѣ которыхъ изображены разныя буквы. Мысль Локка о необходимости при первоначальномъ обученіи устранять все, что похоже на трудъ, до крайности довелъ Базедовъ, настаивавшій на томъ, чтобы дѣти учились читать за игрой. Онъ раздавалъ дѣтямъ наклеенныя на картонъ буквы, и тотъ ученикъ, которому доставалась изучаемая буква, назывался счастливцемъ. Послѣ усвоенія буквъ велась игра въ склады и чтеніе словъ.

Желаніе устранить нелѣпый способъ складыванія слоговъ, тормозившій переходъ къ бѣглому чтенію, привело къ мысли не складывать слоговъ (какъ было указано раньше), а просто заучивать ихъ, не называя буквъ. Съ XVIII вѣка нѣкоторые учители стали учить такъ: учитель произносилъ слоги: ба, ма, па . . . ученики повторяли за нимъ до тѣхъ поръ, пока не усвоивали ихъ. Къ изученію слоговъ одни приступали послѣ усвоенія названій буквъ, другіе не находили нужнымъ и это дѣлать. По существу этотъ методъ не отличается отъ буквослагательнаго, но проще его и скорѣе ведетъ къ цѣли. Французы пользуются этимъ методомъ и въ настоящее время для выработки отчетливаго и бѣглаго чтенія. Во французскихъ такъ называемыхъ „материнскихъ“ школахъ учатъ маленькихъ дѣтей по звуковому методу, пріучающему, какъ извѣстно, къ тягучему и пѣвучему чтенію. Такъ какъ французы обращаютъ серьезное вниманіе на хорошее чтеніе и произношеніе, то въ начальной школѣ, куда дѣти 7-ми лѣтъ поступаютъ изъ материнской, продолжительное время упражняютъ въ чтеніи словъ по слогамъ.

Несмотря на указанныя положительныя качества, слоговой способъ не успѣлъ получить широкаго распространенія ни за границей, ни у насъ, потому что на смѣну ему явились методы Стефани и Жакото, а вслѣдъ за ними и звуковой. Методы Стефани и Жакото обыкновенно считаютъ звуковыми, но это невѣрно. Стефани отказался отъ общепринятыхъ наименованій буквъ и называлъ ихъ по звуковому значенію (а, бъ, въ, гъ и т.), вслѣдствіе чего ему удавалось пріучить учащихся составлять изъ буквъ слоги; благодаря

этому, мучительное буквосложеніе и усвоеніе слоговъ стало мало-по-малу отходить въ область преданій. Жакото обучалъ процессу чтенія обратнымъ путемъ: отъ чтенія предложенія онъ переходилъ къ чтенію слова, отъ чтенія слова къ чтенію слога. Отъ чтенія слога слѣдовало бы перейти къ чтенію буквы, т. е. къ произношенію ея звукового значенія. Но Жакото этого не дѣлалъ: онъ не разлагалъ слоговъ на составляющіе ихъ звуки, не называлъ буквъ по ихъ звуковому значенію, но заставлялъ заучивать въ слогѣ общепринятыя латинскія названія: а, бе, эмъ и т. п.

Планъ занятый у Стефани былъ такой:

1) изученіе гласныхъ буквъ; при этомъ изъ изученныхъ гласныхъ составляются слоги — ау, уа и т. д.;

2) изученіе согласныхъ, при чемъ ихъ надо называть по возможности чисто — фф', мм', рр' и т. п.; изучать согласныя слѣдуетъ не въ алфавитномъ порядкѣ, а по степени трудности ихъ произношенія;

3) изученіе слоговъ, прямыхъ и обратныхъ, напр.: му — ум, да — ад; въ этихъ упражненіяхъ необходимо строго наблюдать, чтобы звуки, входящіе въ составъ слога, произносились разомъ, какъ при бѣгломъ чтеніи, а не порознь, т. е. га, а не гг'-а, ма, а не мм'-а;

4) чтеніе словъ, сначала односложныхъ, потомъ многосложныхъ, съ упражненіемъ въ раздѣленіи словъ на слоги;

5) связное чтеніе.

Жакото училъ процессу чтенія слѣдующимъ образомъ: онъ бралъ любую книгу и читалъ первое предложеніе, положимъ, такое: „Проказница мартышка, оселъ, козелъ да косолапый мишка затѣяли сыграть квартетъ.“ Жакото читалъ и показывалъ каждое слово въ отдѣльности, ученики повторяли такъ:

Проказница

Проказница мартышка

Проказница мартышка, оселъ

Проказница мартышка, оселъ, козелъ и т. д., прибавляя по одному слову.

Когда ученики знали всѣ слова, составляющія предложеніе, и свободно могли показать и прочесть любое слово, слова разлагались на разнообразныя части, напр.: про-ка-зни-ца, прок-аз-ни-ца, проказ-ниц-а. Каждая часть показывалась, заучивалась учениками и отыскивалась ими въ другихъ словахъ. Отъ усвоенія слоговъ переходили къ усвоенію общепринятыхъ въ изучаемомъ языкѣ названій буквъ. Параллельно съ обученіемъ чтенію Жакото обучалъ письму; письмо укрѣпляло въ памяти усвоенное на урокахъ чтенія. Изученіе десяти предложеній подобнымъ образомъ давало дѣтямъ умѣніе

читать. Методъ Жакото надѣлалъ много шуму: со всѣхъ концовъ Европы съѣзжались посмотрѣть, съ какою легкостью его ученики пріобрѣтали навыкъ въ чтеніи. Тогда у всѣхъ грамотныхъ еще свѣжо было воспоминаніе о томъ, съ какимъ величайшимъ трудомъ имъ самимъ давался этотъ навыкъ. Между тѣмъ успѣхъ метода зависѣлъ не столько отъ его качества, сколько отъ личности самого Жакото. Достоинство его метода, сравнительно съ слоговыми методами, заключалось въ томъ, что въ предложеніи легче запоминается слово, а въ словѣ слогъ. До Жакото сторонники слоговыхъ методовъ заставляли заучивать одни слоги (ба, ва, га и т. д.) безъ отношенія къ словамъ.

Ясно, что ни въ методѣ Стефани, ни въ методѣ Жакото нѣтъ того, что составляетъ отличительную сторону звукового метода: нѣтъ звуковыхъ упражненій, предшествующихъ усвоенію буквъ и чтенію. Названіе буквъ по ихъ звуковому значенію, на чемъ настаивалъ Стефани, не даетъ еще основанія считать его методъ звуковымъ. Въ методѣ Жакото и этого нѣтъ, такъ что причисленіе его метода къ звуковымъ представляетъ простое недоразумѣніе, по непонятной причинѣ прочно укоренившееся у нашихъ методистовъ.

Недостатками метода Стефани считаютъ: 1) требованіе изучить сначала всѣ буквы алфавита, а потомъ уже приступить къ связному чтенію; 2) отдѣленіе обученія чтенію отъ обученія письму. Въ томъ что Стефани совѣтовалъ приступать къ связному чтенію послѣ изученія всѣхъ буквъ алфавита большой бѣды, конечно, нѣтъ. Этотъ совѣтъ имѣетъ и положительное качество: онъ даетъ возможность сразу приняться за чтеніе доступныхъ дѣтскому пониманію художественныхъ статеекъ вмѣсто искусственно придуманныхъ, въ которыхъ должны встрѣчаться только изученныя буквы. Отдѣленіе обученія чтенію отъ обученія письму тоже нельзя считать недостаткомъ: процессъ чтенія весьма труденъ для дѣтей, еще труднѣе процессъ письма, а потому непедагогично требовать, чтобы они одновременно одолѣвали обѣ эти трудности; особенно непригодно данное требованіе по отношенію къ малолѣтнимъ и физически слабымъ дѣтямъ. Такъ какъ для процесса письма на первыхъ порахъ необходимо большое физическое напряженіе, то рѣшительно нѣтъ никакой возможности заставить такихъ дѣтей сидѣть во время письма, какъ слѣдуетъ. Достаточно, если начинающее учиться дитя сначала одолѣетъ одну трудность. Обучать письму хорошо только тѣхъ дѣтей, которыя уже привыкли сидѣть, какъ слѣдуетъ, за учебнымъ столомъ, которыя уже нѣсколько окрѣпли физически. Преждевременное обученіе письму и рисованію влечетъ за собой неправильное сидѣніе, а послѣднее способствуетъ искривленію позвоночнаго столба, препятствуетъ правильному развитію груди. Торопиться съ обуче-

ніемъ письму и потому еще нѣтъ надобности, что 7—8 лѣтній ученикъ, за болѣе короткое время съ мéньшимъ напряженіемъ успѣетъ сдѣлать то, что 6—7-лѣтній съ большúмъ. Кромѣ того, въ теченіе нѣсколькихъ мѣсяцевъ обученія дѣти присмотрятся къ буквенному составу, запечатлѣютъ его въ памяти и потому безъ особаго затрудненія въ состояніи будутъ писать слова и предложенія цѣликомъ, а не по буквамъ (см. мою „Методику письма и письменныхъ упражненій“. Стр. 61 и слѣд.). Къ сожалѣнію, современная начальная школа, вынужденная учить дѣтей въ теченіе 5—6 часовъ ежедневно при одномъ учителѣ для трехъ, обыкновенно, отдѣленій, не можетъ всецѣло послѣдовать этому вполнѣ основательному и разумному совѣту въ виду того, что продолжительное пребываніе дѣтей въ школѣ требуетъ разнообразія въ занятіяхъ, чему и содѣйствуетъ письмо. — Совѣтъ не торопиться съ обученіемъ письму и отдѣлять его (обученіе) отъ обученія чтенію многими сочтется не отвѣчающимъ современнымъ научнымъ воззрѣніямъ о важномъ значеніи моторныхъ впечатлѣній вообще и въ дѣтскомъ возрастѣ особенно. Пусть не отвѣчаетъ, но на первыхъ порахъ въ виду высказанныхъ соображеній по мѣрѣ возможности нужно довольствоваться слуховыми и зрительными впечатлѣніями, прибѣгая къ письму въ крайнихъ случаяхъ и то съ большой осторожностью, постепенно пріучая къ нему такъ, чтобы оно не влекло за собой дурныхъ послѣдствій. *)

*) На это могутъ возразить, что въ заграничныхъ школахъ, такъ называемыхъ материнскихъ школахъ (écoles maternelles), начинаютъ обучать письму 4-лѣтнихъ дѣтей. Къ 6—7 годамъ они умѣютъ довольно сносно писать. Во время посѣщенія Парижской выставки 1900 года въ тетради семилѣтняго мальчика я нашелъ слѣдующія записи по исторіи, морали, предметному уроку, географіи. Привожу ихъ въ переводѣ.

Исторія: „Св. Людовикъ, однажды заболѣвъ, далъ обѣтъ отправиться въ Святую землю. Онъ отправился въ Египетъ сражаться съ сарацинами.“

Мораль: „У дѣтей неряшливыхъ и нечистоплотныхъ тетради почти всегда запачканы чернилами, ихъ задачи переполнены ошибками. Они никогда не получаютъ наградъ.“

Предметный урокъ: „Кожа животныхъ служитъ для насъ шубой. Изъ кожъ кроликовъ дѣлаютъ касторовыя шляпы. Изъ кожъ бобровъ и изъ кожъ куницъ, выдръ, астраханскихъ барашковъ дѣлаютъ красивыя муфты и красивые воротники.“

Географія: „Франція ограничена на западѣ Атлантическимъ океаномъ. По берегу расположены города. Брестъ — военный портъ. Нантъ знаменитъ ловлею сардинокъ. Лярошель — военный портъ. Бордо — торговлей виномъ. Акконтъ знаменитъ своими устрицами. Байона на рѣкѣ Адурѣ.“

Въ американскихъ школахъ шестилѣтнія дѣти пишутъ слѣдующія самостоятельныя описанія: „Это моя собака. Это мой добрый товарищъ. Развѣ она не велика? Она любитъ играть со мной. Она ходитъ со мной въ школу. Я люблю ее.“

Таковъ примѣръ заграничныхъ школъ; но едва-ли нужно ему слѣдовать. Тутъ преждевременное обученіе грамотѣ вызывается необходимостью — дать занятіе дѣтямъ, проводящимъ весь день въ школѣ.

Съ полной увѣренностью можно сказать, что преждевременное обученіе вредно. Совершенно правъ былъ Ушинскій, когда утверждалъ, что обученіе слѣдуетъ начинать съ семилѣтняго возраста.

Методъ Жакото, несмотря на блестящій, правда, скоропреходящій успѣхъ представляетъ одни лишь недостатки. Задалбливаніе фразъ, словъ, слоговъ и буквъ по любой книгѣ безъ всякаго пониманія того, что заучивается и къ чему заучивается, съ нашей точки зрѣнія, крайняя несообразность. Въ свое время она не казалась таковой, потому что вытѣсняла еще бо́льшую — заучиваніе однихъ только слоговъ. Сторонники совмѣстнаго обученія чтенію и письму ставятъ Жакото въ заслугу то, что онъ совмѣстно съ чтеніемъ обучалъ и письму. Если принять во вниманіе сказанное раньше объ этомъ, придется согласиться съ приведеннымъ выше взглядомъ, что методъ Жакото представляетъ одни лишь недостатки.

По смерти Жакото и Стефани, послѣдовавшей въ концѣ первой половины минувшаго вѣка, началось сильное увлеченіе естественнымъ методомъ въ наукѣ и изученіемъ звуковъ въ филологіи. Методисты, поддаваясь общему увлеченію категорически признали неразумнымъ начинать обученіе грамотѣ съ буквъ, а не со звуковъ *). По ихъ мнѣнію, сначала нужно продѣлать рядъ устныхъ упражненій, ибо устная рѣчь явилась раньше письменной. Вопросъ о томъ, каковы должны быть устныя упражненія, рѣшался весьма различно. Одни методисты шли отъ простого къ сложному, другіе предпочитали итти отъ извѣстнаго къ неизвѣстному. Такъ какъ въ устной рѣчи самымъ простымъ элементомъ служитъ звукъ, то первымъ пришлось держаться синтетическаго метода: знакомить со звуками, звуки сочетать въ слоги, слоги въ слова, слова въ предложенія. Вторые должны были начинать съ анализа, потому что извѣстнымъ для дѣтей служитъ рѣчь и неизвѣстнымъ составныя ея части (слова), въ словахъ — слоги, въ слогахъ — звуки. Послѣ анализа рѣчи на звуки, переходили къ синтезу звуковъ въ слова. Такъ какъ у первыхъ звуки были исходнымъ пунктомъ, а у вторыхъ конечнымъ, то предварительныя устныя упражненія, какъ у тѣхъ, такъ и у другихъ получили названіе предварительныхъ звуковыхъ упражненій: у первыхъ — синтетическихъ, у вторыхъ — аналитическихъ.

Сторонникамъ синтетическихъ звуковыхъ упражненій важно знать, какіе звуки легче всего произносятся дѣтьми, и какіе наи-

*) Буква въ это время подвергалась страшному гоненію: на нее стали смотрѣть какъ на что-то такое, что лишено всякаго смысла и значенія; къ звукамъ, напротивъ, стали питать какія-то особыя симпатіи, не подумавъ въ пылу увлеченія, что понятіе о буквѣ шире, чѣмъ понятіе о звукѣ, такъ какъ буква представляетъ собой соединеніе представленія объ извѣстномъ звукѣ съ представленіемъ о письменномъ знакѣ. Буква безъ звука немыслима.

болѣе пригодны для сочетанія въ слоги. Изъ гласныхъ наиболѣе легкими для произношенія и пригодными для сліянія съ согласными признаются *а, о, у, и*; изъ согласныхъ длительные: *с, х, ш, р.* Однако, сліяніе согласныхъ съ гласными дается дѣтямъ съ большимъ трудомъ, даже послѣ продолжительныхъ упражненій и подсказываній со стороны учащаго; особенно трудно было пріучить сливать согласные съ мягкими гласными, которые, какъ извѣстно, скорѣе собой представляютъ не звуки, а слоги, состоящіе изъ звуковъ: согласнаго й и гласнаго (я = йа, ю = йу, е = йэ, ё = йо). Отъ устныхъ упражненій надъ звуками переходили къ постепенному ознакомленію съ буквами и къ упражненіямъ въ чтеніи тѣхъ словъ, какія можно было составить изъ усвоенныхъ буквъ. Изъ-за звуковыхъ синтетическихъ упражненій, предшествовавшихъ процессу чтенія, и самый способъ обученія получилъ названіе синтетическаго. Обученіе процессу чтенія по названному методу не обнаруживало очевидныхъ преимуществъ передъ буквослагательнымъ методомъ, почему многіе изъ педагоговъ (между прочимъ и гр. Толстой, увлекавшійся тогда педагогическими вопросами) отнеслись къ нему враждебно. Предварительныя звуковыя упражненія считали излишними, произношеніе согласныхъ безъ гласныхъ труднымъ для дѣтей и, кромѣ того, безцѣльнымъ, такъ какъ, по ихъ мнѣнію, отъ *бъ а* дѣти точно также самостоятельно не могутъ перейти къ *ба*, какъ и отъ *бе — а* къ *ба*, особенно отъ *бе — я* къ *бя*. Къ сказанному можно прибавить, что по буквослагательному методу обученіе процессу чтенія шло гладко, безъ всякихъ хитростей, хотя правда съ большимъ трудомъ; при звуковомъ синтетическомъ допускались разнаго рода мудрствованія, не безъ основанія казавшіяся лукавыми, такъ какъ несоотвѣтствіе между звуками нашего языка и азбукой слишкомъ рѣзко бросается въ глаза и на каждомъ шагу ставитъ непреодолимыя затрудненія; такъ, напримѣръ, никакіе пріемы не помогутъ *н* и *я* слить въ слогъ *ня*; нужно, какъ это и дѣлается при буквослагательномъ методѣ, заучить, что *н* и *я* составляютъ слогъ *ня**).

Указанныя несообразности нѣсколько сглаживались и не такъ сильно давали себя чувствовать при аналитическомъ методѣ обученія чтенію. Разложить рѣчь на слова, слова на слоги и слоги на звуки не представляетъ такихъ затрудненій, какъ сліяніе звуковъ. Когда слово разложено на звуки, не такъ трудно по звукамъ воспро-

*) Кл. Тихомировъ въ возраженіи на мои статьи: „Обученіе грамотѣ“ иначе смотритъ. Различіе въ воззрѣніяхъ происходитъ отъ того, что, по его мнѣнію, буквы: я, ё, ю, е обозначаютъ простые гласные звуки, а не слоги (йа, йо, йо, йэ), поэтому слогъ *рё* онъ разлагаетъ на *рьё*, или просто на *р* и *ё*; по установившемуся взгляду рьё состоитъ изъ звуковъ рьйо, а не рьо (по нашей орѳографіи — рё).

Инв. 74301

извести его. При переходѣ отъ звуковыхъ аналитическихъ и синтетическихъ упражненій къ чтенію, поступали слѣдующимъ образомъ: разложивъ слово на звуки *(р—а—м—а)*, обозначили каждый звукъ буквой (р—а—м—а) и заставляли учащихся по буквамъ воспроизвести слово — прочесть. Само собой разумѣется, что послѣ всего продѣланнаго процессъ чтенія нѣсколько облегчается. Но и при этомъ методѣ приходится сталкиваться со многими несообразностями вслѣдствіе того, что звуковой составъ словъ не совпадаетъ съ буквеннымъ. Разлагая слова: *оса, медъ, тетя, сегодня,* получаемъ звуки: *а—с—а, м^{ь}—о—тъ, т^{ь}—о—т^{ь}—а, с^{ь}—и—в—о—т—н—и,* получаемъ не то, что должны читать.

Какъ ни чувствительны указанныя несообразности, но строгіе послѣдователи естественнаго метода не желали обращать на нихъ вниманія и пошли еще дальше. Они разсуждали: письменныя буквы явились раньше печатныхъ, а потому сначала нужно написать слово, а потомъ уже читать его. Подъ воздѣйствіемъ этого соображенія, въ аналитическій методъ обученія процессу чтенія было внесено слѣдующее незначительное измѣненіе: послѣ разложенія предложенія на слова, слова на звуки стали знакомить учащихся не съ печатными, а съ рукописными буквами выдѣленныхъ звуковъ, заставляя учащихся писать буквы разложеннаго на звуки слова и читать написанное, т. е. стали требовать отъ учащихся, чтобы они не только устно, но и письменно закрѣпляли испытываемое ими противорѣчіе между тѣмъ, что они слышатъ, и тѣмъ, что пишутъ. Увлеченіе новымъ методомъ, получившимъ названіе *метода письма-чтенія,* было такъ велико, что о несообразностяхъ его и думать никто не смѣлъ; напротивъ, безапелляціонно утверждали, что „только въ этомъ способѣ, построенномъ въ прямомъ соотвѣтствіи естественному ходу изобрѣтенія письма, ученикъ можетъ быть доведенъ до усвоенія грамотѣ вполнѣ сознательно и самостоятельно.“

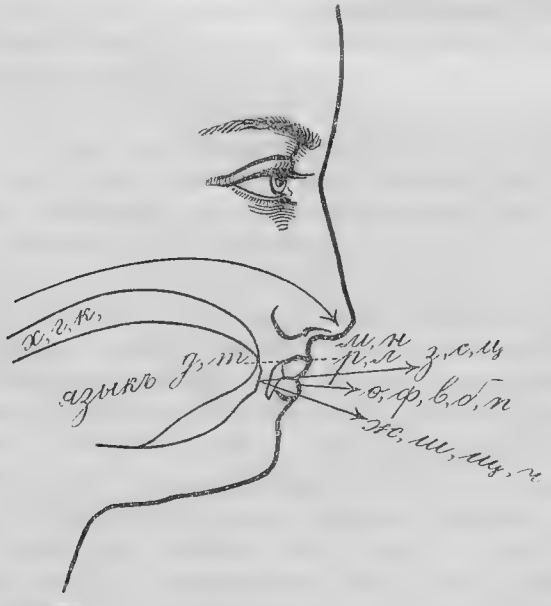
Таковы три главнѣйшіе вида звукового метода: синтетическій, аналитическій и аналитико-синтетическій, или письма-чтенія. Однимъ изъ видовъ звукового метода считаютъ и методъ нѣмецкаго педагога Фогеля. Но этотъ методъ, какъ будетъ видно ниже, долженъ занимать особое мѣсто; о немъ будетъ сказано дальше, а теперь необходимо остановиться на тѣхъ методахъ, которые представляютъ попытку усовершенствованія изложенныхъ видовъ звукового.

Хотя гр. Л. Н. Толстой и говорилъ, что звуковой методъ „одно изъ самыхъ комичныхъ порожденій нѣмецкаго ума“, однако его должно считать не врагомъ звукового метода (несмотря на то, что самъ признавалъ себя таковымъ), а исправителемъ недостатковъ его. Чтобы согласиться съ этимъ, стоитъ только вникнуть въ сущность его метода, заключающуюся въ слѣдующемъ: 1) согласные звуки,

по его мнѣнію, должно называть съ какимъ-либо гласнымъ призвукомъ, положимъ, *е*: *бе, ве, ле, ме, ре, хе* и т. д.; 2) въ складываніи и разложеніи слоговъ должно упражнять учениковъ *по слуху* такимъ образомъ: учитель складываетъ слоги изъ звуковъ, или разлагаетъ слоги на звуки; ученики повторяютъ за нимъ. Учитель: *бе—у=бу*, ученики *бе—у=бу*; учитель: *пе—о=по*, ученики: *пе—о=по* и т. д. или учитель: *ба=бе—а*, ученики: *ба=бе—а* и т. д. Послѣ нѣсколькихъ подобныхъ упражненій ученики постигаютъ секретъ складыванія и разложенія слоговъ и въ состояніи безъ подсказа учителя составлять и разлагать слоги: учитель говоритъ: *бе—а*, ученики отвѣчаютъ: *ба*; учитель: *ма*, ученики: *ме—а*. Самому Толстому и его противникамъ показалось бы весьма удивительнымъ, если бы имъ стали доказывать, что между ихъ методами нѣтъ существенной разницы, что методъ Толстого съ такимъ же правомъ можно считать звуковымъ, какъ и всякій другой звуковой, что они спорятъ изъ-за совершенныхъ пустяковъ, упорно не желая понять другъ друга. И въ самомъ дѣлѣ, Толстой подобно послѣдователямъ звукового метода требовалъ предварительныхъ звуковыхъ упражненій съ той лишь разницей, что онъ называлъ согласные звуки съ гласнымъ призвукомъ *е*, а его противники безъ гласнаго призвука. Геніальный человѣкъ чувствовалъ, что для дѣла не важно, называть ли согласные звуки безъ яснаго гласнаго призвука: *бъ въ, гъ* и т. д. или съ какимъ либо яснымъ гласнымъ призвукомъ: *бе, бы, ба* и т. д., что и въ томъ и другомъ случаѣ не происходитъ сліянія согласнаго съ гласнымъ, что *бъ—а* точно такъ же не даютъ слога *ба*, какъ и *бе—а*, что въ обоихъ случаяхъ нужно просто-на-просто заучить: *бъ—а* есть *ба* и *бе—а=ба*. Напротивъ, оппоненты Толстого глубоко были убѣждены, что названія согласныхъ: *бъ, въ, гъ, дъ* и т. д., представляютъ огромное преимущество передъ названіями: *бе, ве, ге, де* и т. д., что первыя названія даютъ дѣтямъ возможность *самостоятельно* сливать звуки въ слоги и разлагать слоги на звуки, что въ этомъ, именно, и заключается величайшее достоинство звукового метода передъ буквенными и слоговыми. Вѣра въ возможность самостоятельно, безъ подсказа учителя, сливать звуки въ слоги и разлагать слоги на звуки и великое значеніе того и другого была непоколебима; сторонники звукового метода изъ всѣхъ силъ добивались отъ учениковъ этихъ двухъ умѣній и не хотѣли признать, что и ихъ ученики въ концѣ концовъ, по подсказу учителя, заучиваютъ, что *бъ—а=ба*, какъ и по методу Толстого, съ тѣмъ лишь различіемъ, что у него происходитъ это открыто, а у нихъ замаскированнымъ образомъ. Однако, заблужденіе давало имъ смѣлость утверждать, что ихъ методъ развиваетъ мышленіе и самостоятельность учащихся, а при методѣ Толстого происходитъ та же зубряжка, какая

была при обученіи по буквослагательному методу, почему его методъ безъ колебанія былъ причисленъ къ буквеннымъ и послѣ продолжительнаго печатнаго шума и состязанія со звуковымъ былъ сданъ въ архивъ*). Объ этомъ нужно пожалѣть, потому что методъ Толстого проще обыкновеннаго звукового, не требуетъ отъ дѣтей невозможнаго — сліянія звуковъ въ слоги и разложенія слоговъ на звуки, не оказываетъ отрицательнаго вліянія на правописаніе, страдающее теперь отъ навыка въ анализѣ словъ на звуки (см. мою „Методику письма и письменныхъ упражненій).

Энергичнымъ противникомъ общепринятаго звукового метода былъ и Мартыновъ, авторъ „Азбуки-скороучки", „Русскаго грамотея" и другихъ сочиненій. Исходя изъ убѣжденія, что для скорѣйшаго усвоенія буквъ, каждую изъ нихъ въ дидактическихъ цѣляхъ можно разсматривать, какъ изображеніе того, что дѣлается во рту во время произнесенія этой буквы, онъ въ одной изъ школъ г. Петрозаводска въ продолженіе пяти уроковъ выучилъ 40 дѣтей читать и писать по печатному всѣ согласныя буквы въ такомъ порядкѣ: гортанныя, губныя, носовыя, язычныя (р, л) десныя (д, т), зубныя (з, с, ц) и шипящія. По его утвержденію, ученіе для дѣтей было столь же занимательно, какъ рисованіе и толкованіе картинокъ. По мѣрѣ изученія буквы наносились на изображеніе (въ разрѣзѣ) органовъ рѣчи въ мѣстахъ образованія звуковъ, этимъ буквамъ соотвѣтствующихъ



*) Состязаніе было произведено при Московскомъ комитетѣ грамотности: въ одной школѣ учили по методу Толстого, въ другой — по звуковому. Результаты состязанія оказались неясными.

Чтенію твердыхъ слоговъ и словъ, изъ нихъ составленныхъ, Мартыновъ обучалъ слѣдующимъ образомъ. Познакомивъ дѣтей съ гласной **а**, онъ писалъ всѣ слоги съ этой буквой: **ба, ва, га . . .** Потомъ указывая первый слогъ, велѣлъ дѣтямъ закрыть наглухо ротъ и бурчать *б б б* и наконецъ, не прерывая бурчанія звука *б*, по мановенію руки, мгновенно широко раскрыть ротъ и въ то же самое мгновеніе акнуть т. е. сказать *а*, при чемъ долженъ получиться слогъ *ба*. Какъ скоро дѣти произнесли *ба*, то, по мнѣнію Мартынова, тайна чтенія постигнута дѣтьми, и съ этого момента они изъ неграмотныхъ превращаются въ грамотныхъ и безъ труда читаютъ слоги: **ба, ва, га, да . . .**

Къ методамъ позднѣйшаго времени, стремящимся дать болѣе усовершенствованные пріемы обученія грамотѣ должно отнести: 1) звуко-артикулярный и американскій. Разработку перваго у нѣмцевъ сдѣлалъ Шпизеръ, у насъ Терешкевичъ и Тимоѳеевъ. Со вторымъ знакомитъ насъ Янжулъ въ своемъ сочиненіи „Американская школа“, а разработку его примѣнительно къ русской школѣ даетъ Соловьева со своими сотрудницами и Дудышкина.

Терешкевичъ, повидимому, путемъ одной лишь практики созналъ недостатки господствующаго звукового метода и пришелъ къ мысли, что недостаточно знать, изъ какихъ звуковъ состоитъ данное слово, необходимо еще знать, въ чемъ заключается техника произношенія звуковъ для образованія словъ. Поэтому, чтобы учащіеся могли произнести слово по даннымъ звукамъ, необходимо произвести съ ними анализъ *произношенія* требуемаго слова. Для достиженія этого Терешкевичъ предлагаетъ, чтобы учитель прежде всего обратилъ вниманіе ихъ на то, что дѣлается съ органами рѣчи во время произношенія, положимъ, слова *му*. Наблюдая за тѣмъ, какъ учитель произноситъ это слово, учащіеся подмѣчаютъ, что онъ сперва сжимаетъ свои губы, затѣмъ дѣлаетъ ихъ трубочкой. Учитель поясняетъ, что когда сжимаетъ губы и подаетъ голосъ, то слышится звукъ *м*, и заставляетъ учащихся продѣлать это; затѣмъ указываетъ, что когда онъ дѣлаетъ губы трубочкой и подаетъ голосъ, то слышится звукъ *у*; наконецъ, онъ объясняетъ, что для того, чтобы изъ этихъ двухъ звуковъ при произношеніи получилось слово, необходима одна сноровка; и это особенно важно, иначе слово не получится; сноровка эта заключается въ томъ, чтобы органы рѣчи перемѣстить изъ одного положенія въ другое такъ быстро, чтобы только одинъ разъ пришлось раскрыть ротъ и только одинъ разъ подать голосъ; только тогда изъ двухъ разныхъ звуковъ получается одно слово, и звуки какъ бы сливаются. Учитель еще разъ заставляетъ учащихся наблюдать за своими губами и произноситъ слово *му*, но только на этотъ разъ нѣмымъ способомъ, т. е. при произ-

ношеніи онъ не подаетъ голоса; учащіеся видятъ по его губамъ способъ произношенія слова, но звуковъ не слышатъ. Такимъ образомъ они познаютъ тайну сліянія не слухомъ, какъ это предполагаютъ сторонники аналитико-синтетическаго звукового метода, а умомъ, такъ какъ нѣкоторые органы рѣчи у насъ скрыты. Въ послѣдствіи учителю остается только предложить имъ произнести самимъ по указанному способу сперва звукъ *м*, потомъ звукъ *у*, и посмотрѣть, какое получится слово. Въ этомъ случаѣ ошибки и затрудненія не бываетъ, и любой ученикъ произноситъ правильно слово *му*. Чтобы убѣдиться въ пріобрѣтенномъ учениками знаніи, учитель даетъ другіе звуки, объясняя способъ ихъ произношенія. Онъ заставляетъ учениковъ произносить каждый изъ этихъ звуковъ въ отдѣльности; положимъ, это будутъ звуки *а* и *н*; затѣмъ онъ предлагаетъ ученикамъ произнести сперва звукъ *н*, потомъ звукъ *а* такъ, чтобы образовалось одно слово, показываетъ имъ нѣмымъ способомъ, какъ это сдѣлать; и ученики произносятъ вслухъ, безъ всякаго затрудненія слово *на*.

По утвержденію Терешкевича, благодаря приведеннымъ упражненіямъ, ученики постигаютъ процессъ сліянія звуковъ и произношенія словъ и сознаютъ, что все дѣло въ нашихъ органахъ рѣчи и въ извѣстной сноровкѣ управлять ими; они видятъ это, когда учитель нѣмымъ способомъ показываетъ передъ ними произношеніе различныхъ словъ; они убѣждаются въ этомъ, когда, продѣлывая то-же самое, произносятъ вслухъ тѣ-же слова. Все просто, открыто и понятно, почему предлагаемый имъ способъ обученія чтенію онъ называетъ *натуральнымъ звуковымъ методомъ*. Однимъ изъ преимуществъ его, по мнѣнію Терешкевича, служитъ то, что онъ съ первыхъ же уроковъ, самыхъ важныхъ при обученіи, даетъ мѣсто наглядности, заключающійся въ демонстрированіи передъ учениками способа произношенія требуемаго слова. Эта наглядность естественнымъ образомъ приводитъ къ мысли, что при пользованіи натуральнымъ звуковымъ методомъ на первыхъ порахъ нужно брать такіе согласные, которые при произношеніи открыто выражаются въ органахъ рѣчи (*м, б, ф*). За ними должны слѣдовать такіе согласные, способъ произношенія которыхъ настолько легко объяснимъ, что учащіеся не встрѣчаютъ затрудненій при воспроизведеніи ихъ на основаніи приведеннаго объясненія. Это требованіе идетъ въ разрѣзъ съ требованіемъ обучающихъ по одному изъ видовъ господствующаго звукового метода, рекомендующаго брать слова съ длительными согласными звуками: *с, ш, х* и другими.

Не одобряетъ Терешкевичъ и совѣта сторонниковъ общепринятаго звукового метода давать дѣтямъ при началѣ обученія для сліянія обратные слоги, состоящіе изъ гласнаго съ согласнымъ (ум, ус).

По его мнѣнію, такой пріемъ не устраняетъ затрудненій, возникающихъ при чтеніи прямыхъ слоговъ (ма, ба, па и т. п.), почему время, потраченное на чтеніе обратныхъ слоговъ, должно считать потяннымъ. Исходя изъ личныхъ наблюденій надъ учащимися и изъ того факта, что въ языкѣ начинающихъ говорить дѣтей нѣтъ обратныхъ слоговъ, а только прямые (ма-ма, па-па, дя-дя, ня-ня и т. п.), Терешкевичъ приходитъ къ заключенію, что прямые слоги легче для дѣтей, чѣмъ обратные.

Терешкевичъ вноситъ кое-какія поправки въ существующій звуковой методъ, но за ними нельзя признать важнаго значенія. Только подъ вліяніемъ крайняго увлеченія можно утверждать, что достаточно обратить вниманіе дѣтей на органы рѣчи во время произнесенія звуковъ, чтобы они сливали ихъ въ слоги. Подобно тому, какъ сторонники существующаго звукового метода не могутъ добиться, чтобы дѣти самостоятельно, безъ подсказа сливали звуки, такъ и послѣдователи Терешкевича не добьются этого, сколько бы они не сжимали губы и не вытягивали ихъ трубочкой или инымъ какимъ-либо образомъ. Цѣннымъ остается лишь то, что Терешкевичъ для первыхъ упражненій беретъ губные согласные звуки, изъ которыхъ, особенно губныхъ мгновенныхъ, вмѣстѣ съ гласнымъ легче образовать слогъ, чѣмъ изъ другихъ согласныхъ. Это зависитъ отъ природы губныхъ согласныхъ, а не отъ зрительнаго демонстрированія произношенія ихъ. Губной, особенно мгновенный звукъ безъ гласнаго произносится съ трудомъ и настоятельно требуетъ послѣ себя гласнаго звука, почему образованіе слоговъ изъ губныхъ и гласныхъ дается легко и должно быть пріобрѣтено учащимися простымъ навыкомъ безъ тѣхъ продолжительныхъ, томительныхъ и совершенно лишнихъ упражненій, которыя рекомендуетъ Терешкевичъ. Интересующіеся найдутъ ихъ въ его сочиненіи „Натуральный звуковой методъ“ цѣликомъ, ниже помѣщаю часть ихъ для подтвержденія высказаннаго о нихъ мнѣнія.

Учитель ведетъ съ учениками такую бесѣду.

— Вы пришли учиться читать.

— Какъ это читаютъ?

— А это смотрятъ въ книгу и говорятъ слова, которыя въ ней обозначены. Можно эти слова говорить громко, а можно говорить ихъ и про себя.

— Мы будемъ учиться читать слова громко, такъ чтобы были слышны звуки нашего голоса. Если читать про себя, то никакихъ звуковъ не будетъ слышно, въ комнатѣ будетъ тихо.

— Вчера я прочиталъ вамъ изъ книги цѣлый большой разсказъ и вы всѣ его слышали, а сейчасъ я вамъ прочитаю только нѣсколько словъ. Прочитаю громко, чтобы вамъ слышны были звуки моего голоса. Смотрите на меня и замѣчайте. (Читаетъ).

— Замѣтили вы, что я больше ничего не дѣлалъ, только смотрѣлъ въ книгу и говорилъ слова.

— Кто умѣетъ говорить слова, тотъ можетъ и читать по книгѣ вслухъ.

— Вы всѣ умѣете говорить. Вотъ ты А. скажи мнѣ какое-нибудь слово, ты Б., ты В. Значитъ вы всѣ можете выучиться читать.

— Постарайтесь замѣтить, что вы дѣлаете, когда говорите. Вы шевелите губами, открываете ротъ, закрываете, шевелите языкомъ и въ это время подаете голосъ. Напримѣръ, скажите: мама, столбъ, шуба.

— Когда вы сожмете губы и подадите голосъ, смотрите на меня, вотъ такъ, то выходитъ звукъ: *ммм*... Попробуйте сейчасъ, сдѣлайте сами.

— Когда вы немного раскроете губы, быстро отдернете языкъ отъ зубовъ и подадите голосъ, то выходитъ звукъ: *т!* Попробуйте, сдѣлайте.

— Если мы будемъ по разному складывать губы, языкъ, зубы и подавать голосъ, то будетъ выходить еще много разныхъ звуковъ. Смотрите на меня и слушайте: *ссс*...*к, шшш*.., *о, ннн*..., *у*. Попробуйте сами говорить разные звуки.

— Такъ-то у людей при разговорѣ слышно много разныхъ звуковъ: *м, о, с, у, т, к, ш, н, р*. А изъ этихъ разныхъ звуковъ составляются слова.

— Если сразу сказать много звуковъ, то составится большое слово. Если сразу сказать мало звуковъ, два, три, то составится маленькое словечко.

Вотъ я вамъ скажу слово, въ которомъ только два звука. Сперва я вытяну губы трубочкой и подамъ голосъ, получится звукъ: *у;* потомъ я губы сожму, закрою, и подамъ голосъ, получится звукъ: *м*. Смотрите и слушайте, какое у меня составится слово: *умъ!*

— У кого есть умъ? гдѣ находится у человѣка умъ? у всѣхъ-ли людей равный умъ? какъ называютъ того человѣка, у котораго много ума? какъ называютъ того человѣка, у котораго мало ума?

— Теперь ты А. скажи самъ это слово и замѣчай, что ты въ это время будешь дѣлать своимъ ртомъ. Ну, говори. Скажи нѣсколько разъ.

— Ну что-же ты дѣлалъ губами, когда говорилъ: *у?*

Отвѣтъ. Вытянулъ губы трубочкой и подалъ голосъ.

— А что ты сдѣлалъ губами, когда говорилъ: *м?*

Отвѣтъ. Закрылъ губы и подалъ голосъ.

— Но самое главное, это то, что ты голосъ подалъ только одинъ разъ; сказалъ два звука однимъ голосомъ, заразъ; отъ этого и вышло у тебя слово. А если голосъ подать два раза, то слова не выйдетъ, а выйдетъ только два звука: *у, м*. Итакъ, чтобы изъ звуковъ получалось слово, надо голосъ подавать только одинъ разъ. И это самое трудное. Для этого нужна сноровка. Слушайте.

— Вотъ я хочу узнать, какое выйдетъ слово, если сперва сказать звукъ *м*, а потомъ *у*. Для звука *м* нужно сжать губы, вотъ такъ, (показываетъ); а для звука *у* нужно губы сдѣлать трубочкой, вотъ такъ. Значитъ, сперва сжать губы, потомъ сдѣлать ихъ трубочкой. Но сдѣлать такую перемѣну губами нужно очень скоро, только тогда мы узнаемъ, какое выйдетъ слово. Нужно сдѣлать такъ скоро, чтобы только одинъ разъ подать голосъ, только одинъ разъ чтобы раскрылся ротъ. Вотъ это то и есть самая трудная сноровка. Смотрите на меня; вотъ такъ нужно сдѣлать. (Произноситъ нѣмымъ способомъ слово *му* нѣсколько разъ). Только я дѣлаю такъ, и голоса не подаю. И вы моего слова не слышите, я его говорю про себя. А вы сдѣлайте точно такъ и подайте голосъ. Только помните, одинъ разъ подайте голосъ. Тогда мы всѣ услышимъ, какое выйдетъ слово. Ну вотъ ты Б. попробуй: сперва *м*, потомъ *у*. (Опять показываетъ нѣмымъ способомъ). Сразу и громко.

Для того, чтобы убѣдиться въ цѣлесообразности предлагаемаго мною метода обученія, вы не высказывайте одобренія, когда получите первый вѣрный отвѣтъ, а переспросите по очереди всѣхъ учениковъ; и вы увидите, что вѣрно произносить слово *му* будутъ всѣ ученики развѣ за ничтожнымъ исключеніемъ (умственно отсталые, съ недостаткомъ въ органахъ рѣчи, идіоты). Подтвердивши въ концѣ концовъ, что изъ звуковъ *м* и *у* произнесенныхъ заразъ, получается именно слово *му*, продолжаемъ бесѣду.

— Не приходилось ли вамъ еще когда нибудь слышать такое слово: *мууу..?* Когда? Кто такъ кричалъ? (Послѣ отвѣта учениковъ). Да, такое слово слышится, когда мычитъ корова.

Итакъ, какое же слово получается, когда произнести заразъ два звука, сперва *м*, а потомъ *у?*

— Теперь посмотримъ, какое получится слово, если произнести заразъ сперва звукъ *м*, а потомъ звукъ *а*.

— Для того, чтобы вышелъ звукъ *а*, нужно широко раскрыть ротъ и подать голосъ. Вотъ такъ. Попробуйте, сдѣлайте сами.

— Значитъ теперь нужно сперва сжать губы для звука *м*, потомъ широко раскрыть ротъ для звука *а*. Вотъ такъ. (Показываетъ нѣмымъ способомъ). И въ это время подать голосъ только одинъ разъ. Тогда мы услышимъ, какое получится слово. Ну вотъ ты Г. попробуй, сперва *м*, потомъ *а*, но голосъ подавай только одинъ разъ, и ротъ раскрывай только одинъ разъ, вотъ такъ (опять показываетъ нѣмымъ способомъ).

Переспросивши нѣсколько учениковъ и получивши вѣрный отвѣтъ *ма*, учитель спрашиваетъ:

— Не приходилось ли вамъ когда-нибудь слышать такое слово, кто говоритъ такъ: ма?

Отвѣтъ. Маленькія дѣти, которыя не могутъ еще сказать мама.

— Итакъ, какое же слово получится, если сказать заразъ два звука: сперва *м*, а потомъ *а*?

— А какое получится слово, если сперва сказать *м*, а потомъ *у*?

Въ такомъ же родѣ ведутся упражненія и съ другими звуками.

Шпизеръ обосновалъ звуко-артикулярный методъ данными научной фонетики. Онъ приготовилъ модель головы съ разрѣзомъ черезъ полость носа и рта и разныя карточки съ изображеніемъ измѣненій губъ, языка и др. органовъ рѣчи во время произнесенія звуковъ. Съ помощью модели учащіеся знакомятся съ путями и значеніемъ выдыханія при произнесеніи ихъ (звуковъ); съ помощью карточекъ — съ положеніемъ органовъ рѣчи при произнесеніи звуковъ. Карточки замѣняютъ собою звуковыя обозначенія и имѣютъ символическія названія, соотвѣтственно изображеннымъ на нихъ звукоартикуляціямъ въ родѣ: дующій черезъ щелку, производящій дрожаніе языка и т. п. Продѣлывая надъ карточками разныя комбинаціи, учитель пріучаетъ дѣтей произносить звуки въ различныхъ взаимныхъ сочетаніяхъ. Упражненія съ карточками служатъ подготовительными: постепенно онѣ замѣняются буквами, но буквамъ даются не звуковыя названія, а символическія, такія же, какъ и карточкамъ, т. е. дующій черезъ щелку и т. п.

Все это Шпизеръ продѣлываетъ для того, чтобы предохранить дѣтей отъ возможности слышать отдѣльные звуки и устранить трудность сліянія ихъ. Само собой понятно, что дѣтей, умѣющихъ уже говорить, никакими мѣропріятіями нельзя оградить отъ произнесенія звуковъ отдѣльно, хотя бы про себя, а слѣдовательно и устранить трудности звукосліянія. Если даже допустить возможность устраненія этой трудности, то во всякомъ случаѣ оно ничѣмъ не вознаграждается, такъ какъ, по требованію Шпизера, дѣти должны заучивать трудныя и ничего не говорящія ихъ уму названія: „дующій черезъ щелку“ и т. п. Легче и проще заучить, что бъ—а=ба.

Однако методъ Шпизера сильно увлекъ многихъ педагоговъ Германіи, и они энергично стали издавать популярныя руководства по фонетикѣ, спеціально предназначенныя для народныхъ учителей, изготовлять разнообразныя наглядныя пособія, изображающія органы рѣчи въ моментъ произнесенія отдѣльныхъ звуковъ, составлять букварі, приспособленные къ звукоартикулярному методу.

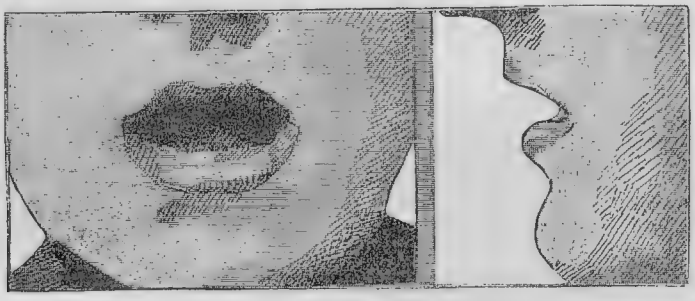
Желающіе подробно и обстоятельно познакомиться съ этимъ методомъ въ примѣненіи его къ русской школѣ должны обратиться къ слѣдующимъ трудамъ Тимоѳеева: 1) Естественный звуковой методъ“, „Азбука по естественному методу“, „Какъ учить по естественному звуковому методу“, „Звуковыя таблицы“. (Изображеніе видимыхъ органовъ рѣчи въ моментъ произнесенія отдѣльныхъ звуковъ. Наглядное пособіе для обученія чтенію въ добукварный періодъ).

Рекомендуемый методъ Тимоѳеевъ называетъ *естественнымъ* потому, что пользованіе имъ даетъ возможность съ первыхъ уроковъ вызвать въ ученикѣ ту-же рѣчевую работу, какая въ немъ совершается, когда онъ говоритъ.

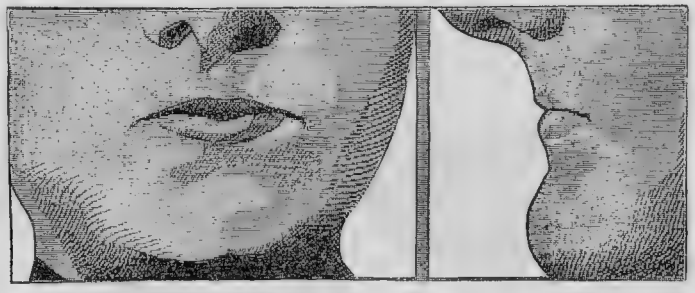
Чтобы составить ясное представленіе объ этомъ методѣ, привожу первые два урока, помѣщенные въ „Пояснительныхъ замѣчаніяхъ“ къ названной выше „Азбукѣ“.

Первый урокъ.

Что я дѣлаю, когда говорю *а?* Я широко открываю ротъ и подаю голосъ. Вотъ лицо человѣка, который говоритъ *а* (другое такое же лицо въ профиль, сбоку). Говорите протяжно *а* и держите ладонь руки



вблизи рта (можно также держать зеркальце или пушистое перо). Вы ощущаете дуновеніе теплаго воздуха, который выходитъ изо рта (зеркальце запотѣетъ, а пушистое перо заколышется). А можетъ ли человѣкъ говорить, когда закроетъ ротъ? Нѣтъ? Смотрите на меня: я закрываю ротъ, подаю голосъ и говорю *м*. Пока я говорю *м*, ротъ закрытъ. Откуда выходитъ воздухъ? Держите ладонь руки или указательный палецъ передъ отверстіями носа и протяжно говорите *м*, — вы ощущаете дуновеніе теплаго воздуха, который выходитъ черезъ отверстія носа (можно повторить опытъ съ зеркальцемъ и пушистымъ перомъ).



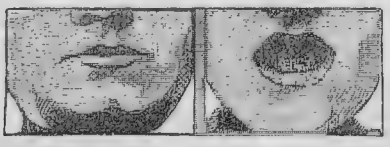
Вотъ лицо человѣка, который говоритъ *м* (другое такое же лицо въ профиль, сбоку). — Когда человѣкъ говоритъ *а*, ротъ его все время

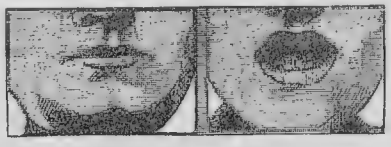
остается одинаково открытымъ, а когда онъ говоритъ *м*, ротъ его все время остается закрытымъ (учитель протяжно произноситъ *а*, потомъ *м*). Смотрите на меня. Что я дѣлаю, когда говорю *ам* (учитель произноситъ *ам* сначала медленно, потомъ быстрѣе, но непремѣнно оба звука сливаетъ въ слогъ)? Остается ли ротъ все время одинаково открытымъ?

Нѣтъ. Измѣняется ли онъ? Да. Какимъ онъ былъ сначала? Открытымъ. А въ концѣ? Закрылся. Значитъ, когда я говорю *ам*, я широко открываю ротъ и сейчасъ же его закрываю. Могу ли я нарисовать лицо человѣка, который сначала открываетъ ротъ, а затѣмъ его закрываетъ? Нѣтъ. Почему же? Открывать и закрывать ротъ можетъ только живой человѣкъ, а нарисованный человѣкъ навсегда остается такимъ, какимъ я его нарисовалъ: или съ открытымъ, или съ закрытымъ ртомъ. Значитъ, я могу нарисовать лицо человѣка, который говоритъ *а* или *м* (въ первомъ случаѣ ротъ все время одинаково широко открытъ, а во второмъ — закрытъ), но не могу нарисовать лицо человѣка, который сказалъ *ам*. Что же я долженъ нарисовать, чтобы вы знали, что человѣкъ сказалъ *ам*? Посмотрите на эту картинку (показывается картинка, изображающая произнесеніе слога *ам*). Что она изображаетъ? Два лица одного и того же человѣка. Первое лицо (слѣва) показываетъ, какъ человѣкъ *начинаетъ* говорить (широко открываетъ ротъ), а второе какъ онъ *оканчиваетъ* говорить (закрываетъ ротъ). Взглянувши на эту картинку, вы сразу видите, что человѣкъ дѣлалъ, когда говорилъ *ам*, и сами можете сказать *ам*. Какія два лица одного и того же человѣка я долженъ, слѣд., нарисовать, чтобы вы знали, что нужно сказать *ам*? Первое лицо съ открытымъ ртомъ, а второе съ закрытымъ. Смотрите на меня. Что я дѣлаю, когда говорю *ма* (учитель произноситъ *ма*: — сначала медленно, потомъ быстрѣе, но непремѣнно оба звука сливаетъ въ слогъ)? Сначала закрываю ротъ, а затѣмъ быстро и широко его открываю. Могу ли я нарисовать лицо человѣка

который сказалъ *ма?* Нѣтъ. Почему? (Прежнее объясненіе). Что же я долженъ нарисовать, чтобы вы знали, что человѣкъ сказалъ *ма*? Посмотрите на эту картинку (показывается картинка, изображающая

произнесеніе слога *ма*). Что она изображаетъ? (Прежнее объясненіе). Какія два лица одного и того же человѣка я долженъ, слѣд., нарисовать, чтобы вы знали, что нужно сказать *ма*? Первое лицо съ закрытымъ ртомъ, а второе съ открытымъ. — Смотрите теперь на меня хорошенько. Что я дѣлаю, когда говорю слово *мама* (учитель произноситъ это слово по слогамъ сначала медленно, потомъ быстрѣе)? Сначала закрываю ротъ, потомъ быстро и широко его открываю, и опять закрываю и открываю его. Сколько разъ я открываю ротъ? Два раза. А сколько разъ я его закрываю? Тоже два раза. Что я долженъ нарисовать, чтобы вы знали, что человѣкъ сказалъ слово *мама*? Посмотрите на эту картинку (показывается картинка, изображающая произнесеніе слова *мама*). Что она изображаетъ? Четыре лица одного и того же человѣка. Всѣ они показываютъ, что человѣкъ дѣлаетъ, когда говоритъ *мама*. Взглянувши на эту картинку, вы сразу видите, что человѣкъ





дѣлалъ, когда говорилъ *мама*, и сами можете сказать это слово. Сколько лицъ одного и того же человѣка я долженъ, слѣд., нарисовать, чтобы вы знали, что нужно сказать слово *мама*? Четыре. Первое съ закрытымъ ртомъ, второе съ открытымъ, третье съ закрытымъ и четвертое съ открытымъ. — Прочтите всѣ картинки (дѣти не должны тянуть звуковъ, а должны произносить быстро: *а*, *м*, *ам*, *ма*, *мама*).

Второй урокъ.

Легко ли нарисовать лицо человѣка, который говоритъ *а* или *м*? Трудно. А скоро ли можно нарисовать лицо человѣка? Не скоро. Посмотрите, какъ много мѣста занимаетъ на бумагѣ каждое лицо человѣка! Значитъ, лицо говорящаго человѣка и трудно нарисовать, и очень долго надо его рисовать, и слишкомъ много мѣста оно занимаетъ на бумагѣ. Для изображенія на бумагѣ того, что человѣкъ говоритъ, люди придумали очень простые маленькіе значки (буквы). Ихъ можно легко и скоро нарисовать (написать), и мѣста на бумагѣ они занимаютъ очень мало. Вмѣсто того, чтобы нарисовать лицо человѣка, который говоритъ *а*, люди рисуютъ или пишутъ на бумагѣ такой знакъ (показывается буква *а*, *А*); вмѣсто того, чтобы нарисовать лицо человѣка, который говоритъ *м*, люди рисуютъ или пишутъ на бумагѣ такой знакъ (показывается буква *м*, *М*).

По мнѣнію Тимоѳеева, подобные уроки развиваютъ въ дѣтяхъ наблюдательность и даютъ имъ ясное представленіе о рѣчевой работѣ, звукѣ, буквѣ и процессѣ звукосліянія по буквамъ.

Къ похвалѣ Тимоѳеева нужно отнестись съ осторожностью. Развивать наблюдательность на рѣчевыхъ органахъ произнесенія нѣсколькихъ звуковъ — весьма неблагодарная задача: лицамъ, обладающимъ слухомъ, противоестественно сосредоточивать вниманіе на зрительныхъ впечатлѣніяхъ отъ рѣчевыхъ органовъ вмѣсто слуховыхъ; это — удѣлъ тѣхъ несчастныхъ, которые лишены дара слуха. Зрительныя проявленія рѣчи такъ ничтожны, что едва ли стоитъ интересоваться ими. Интересъ къ нимъ скорѣе можетъ отвлекать отъ воспріятія слуховыхъ впечатлѣній. Стоитъ передъ зеркаломъ произнести звуки: *б—п*, *в—ф*, *ж—ш*, *г—х*, и др., чтобы вполнѣ убѣдиться, что наблюденіе за органами рѣчи не даетъ возможности различить звуки, положимъ, *б* и *п*, что сущность звукового впечатлѣнія въ слухѣ, а не въ зрѣніи. Нельзя поэтому одобрить и то объясненіе, какое даетъ Тимоѳеевъ о буквѣ, будто она служитъ замѣной лица говорящаго человѣка. Само собой разумѣется, что помѣщенные выше рисунки не могутъ дать понятія и о процессѣ звукосліянія, явленія слухового, а не зрительнаго. Словомъ, методъ, рекомендуемый Тимоѳеевымъ, скорѣе можно назвать звуковымъ противоестественнымъ, чѣмъ естественнымъ. Этотъ методъ отличается отъ общепринятаго звукового и долженъ называться звукоартикулярнымъ, такъ какъ при обученіи грамотѣ обращается вниманіе исключительно на артикуляцію рѣчевыхъ органовъ.

Указанные недостатки звукоартикулярнаго метода не должны смущать учителей и удерживать отъ примѣненія его на практикѣ на первыхъ урокахъ, не впадая, конечно, въ крайности и подробности, какъ Терешкевичъ, Шпизеръ и Тимоѳеевъ. Умѣренное и умѣлое пользованіе имъ все-таки можетъ принести нѣкоторую пользу и способствовать оживленію урока. Музыченко, наблюдавшій обученіе грамотѣ по этому методу въ Германіи, говоритъ, „что захватываетъ онъ дѣтей необыкновенно... На урокахъ они проявляютъ пытливость, радость, живость и возбуждаютъ интересъ, а отсюда и цѣнный родъ вниманія“.

Перейдемъ къ американскому методу, называемому Мейманомъ „методомъ цѣлыхъ образовъ“, сначала въ изложеніи Янжулъ, потомъ въ изложеніи Соловьевой и ея сотрудницъ.

Въ школу приносится (лучше всего кѣмъ-нибудь изъ дѣтей), скажемъ для примѣра, кузнечикъ... Дѣти разсматриваютъ его... Учительница спрашиваетъ: *Что намъ принесли?* Отвѣтъ: *Намъ принесли кузнечика* ... Это пишется на доскѣ. Такимъ же образомъ составляются другія предложенія о томъ же кузнечикѣ, въ родѣ, напр.: *Кузнечикъ темнаго цвѣта, онъ живетъ въ травѣ, кузнечикъ прячется подъ камнями, его глаза блестятъ, онъ умѣетъ высоко прыгать* и т. д. Черезъ нѣсколько дней дѣти выучиваются

узнавать въ этихъ фразахъ слово кузнечикъ и, можетъ быть, нѣсколько другихъ часто повторяющихся словъ. Какъ только выучиваются они выдѣлять слова, учительница выбираетъ тѣ изъ нихъ, которыя желаетъ спеціально изучить и всячески упражняетъ дѣтей въ ихъ узнаваніи *).

Нормой числа словъ, изучаемыхъ ежедневно при этомъ способѣ обученія въ нью-іоркскихъ школахъ, считается два слова въ день; 125 словъ изученныхъ въ первое полугодіе ученія въ школѣ, удовлетворяютъ минимальнымъ требованіямъ отъ учителей. Какъ видимъ, процессъ обученія чтенію производится въ американскихъ школахъ не спѣша, но американцы по этому поводу обыкновенно разсуждаютъ такъ: что все совершенное на свѣтѣ развивается преимущественно медленно: чѣмъ выше, напр., организмъ, тѣмъ продолжительнѣе его ростъ, и что всякое прочное знаніе, въ томъ числѣ и умѣніе читать, должно пріобрѣтаться точно такъ же медленнымъ, постепеннымъ способомъ. Около двухъ недѣль предполагается держать учениковъ собственно на бесѣдѣ для того, чтобы былъ матеріалъ для записыванія на доскѣ фразъ; потомъ они занимаются выдѣленіемъ словъ изъ этихъ предложеній, выучивая въ день по три-четыре слова — нѣсколько больше, слѣдовательно, нью-іоркскаго минимума и только по окончаніи 7 или 8 недѣль предполагается, что дѣти изучили достаточное число словъ, чтобы ихъ легко было навести на то, чтобы различать звуковые элементы, изъ которыхъ составляются слова: и тогда наступаетъ время для выдѣленія звуковъ изъ словъ, подобно тому, какъ они прежде выдѣляли слова изъ фразъ. Подспорьемъ къ анализу словъ служитъ подборъ словъ по ихъ „звуковому родству“, напр. m a t, c a t, s a t или другихъ однородныхъ по преобладающему звуку словъ. Слова эти могутъ постоянно оставаться на классной доскѣ, и всякое вновь изученное слово должно подписываться по своему родственному отношенію къ одному изъ столбцовъ, такимъ образомъ подготовляя слухъ и зрѣніе дѣтей къ выдѣленію общихъ буквъ и звуковъ. Но даже когда американскіе школьники уже дошли до анализа словъ (а это, какъ мы видѣли, начинается спустя много недѣль послѣ начала ученія), они все еще не готовы собственно для чтенія съ печатнаго, потому, что вѣдь, они читали до сихъ поръ лишь то, что составлялъ для нихъ учитель, т.-е. рукописное. Какъ же спрашивается, они перехо-

*) Однимъ изъ способовъ заучиванія вида словъ и цѣлыхъ предложеній служитъ оставленіе ихъ на доскѣ и постоянное возвращеніе къ нимъ для того, чтобы ученики припоминали въ нихъ то, что они означаютъ. Та фраза, которая составлена въ классѣ, должна быть написана на доскѣ и оставлена тамъ, для ежедневнаго прочтенія.

дятъ отъ чтенія рукописнаго къ чтенію печатнаго?... Дѣлается это очень просто: учитель по поводу какой-нибудь картинки, съ которой начинается принятая въ данной школѣ азбука или первая книга для чтенія, пишетъ на доскѣ разсказецъ, соотвѣтствующій тому, который напечатанъ въ книгѣ. Разсказецъ этотъ дѣти легко читаютъ, ибо къ тому времени они имѣютъ уже достаточный запасъ знакомыхъ словъ и выраженій, а если что имъ неизвѣстно, то оно бесѣдой заготовлено въ этомъ же урокѣ. Послѣ того какъ они совершенно свободно прочли написанное на доскѣ, имъ говорится, что то же самое они найдутъ написаннымъ нѣсколько по иному на первой страницѣ книжки. Изъ общаго вида словъ по ихъ длинѣ и мѣстоположенію въ строчкѣ (фразы-короткія и печатаются, какъ и пишутся, съ новой строки) ученики могутъ узнать соотвѣтствующія слова, даже если бы очертанія печатныхъ буквъ своимъ сходствомъ не напоминали имъ письмо. Такое упражненіе въ узнаваніи письменныхъ прежде словъ и фразъ въ ихъ новомъ печатномъ видѣ продолжается въ теченіе нѣсколькихъ уроковъ, пока дѣти вполнѣ не освоятся съ печатнымъ шрифтомъ.

Итакъ, въ американскихъ школахъ обученіе грамотѣ происходитъ слѣдующимъ образомъ: 1) бесѣдуютъ съ учениками, вызывая ихъ на изложеніе какихъ-либо мыслей по поводу предметовъ, очень часто принесенныхъ ими самими; 2) записываютъ на доскѣ и оставляютъ на долгое время написанныя предложенія съ тѣмъ, чтобы ученики узнавали высказанныя ими самими мысли или наблюденія; 3) выдѣляютъ слова, сначала тѣ, которыя узнаются самими дѣтьми изъ повторенія ихъ въ цѣломъ рядѣ фразъ; 4) группируютъ слова по „звуковымъ семействамъ“, выдѣляютъ звуки и ихъ знаки — буквы и 5) въ концѣ концовъ переходятъ отъ писаннаго шрифта къ печатному.

При обученіи по изложенному методу, школьники долгое время, какъ заявляетъ Янжулъ, не въ состояніи, обратно съ нашими дѣтьми, разбирать незнакомыя имъ слова, и не такъ скоро научаются читать, но зато, когда уже научились, то читаютъ не механически только, а съ яснымъ пониманіемъ каждаго выраженія и слова. Человѣкъ только тогда умѣетъ дѣйствительно читать, по мнѣнію американцевъ, когда съ печатными знаками непосредственно ассоціируется у него извѣстный рядъ представленій, и чѣмъ незамѣтнѣе происходитъ эта ассоціація, тѣмъ лучше человѣкъ читаетъ. Ученики должны быть доведены до того, чтобы видѣть не буквы собственно и не слова, а какъ бы мысли, образы предметовъ и ихъ положеній; слово должно быть такимъ же живымъ напоминаніемъ извѣстнаго представленія, какъ рисунокъ. Составители американскихъ букваа-

рей замѣняютъ слова рисунками, если къ этому представляется возможность, съ цѣлью дать ученикамъ разнообразный матеріалъ для чтенія, напр.:

лежитъ на столѣ. У него на рукахъ

, а не

Кромѣ изложеннаго метода *предложеній,* американцы практикуютъ еще методъ *словъ,* отличающійся отъ перваго тѣмъ, что для упражненій въ чтеніи берутся не предложенія, а отдѣльныя слова.

Недостаткомъ изложеннаго метода нѣкоторые педагоги считаютъ то, что онъ не вырабатываетъ навыка всматриваться въ буквы, вслѣдствіе чего чтеніе можетъ быть неточнымъ. На это можно возразить, что и при другихъ методахъ чтеніе бываетъ неточнымъ. Прежде всего нужно заботиться, чтобы чтеніе было сознательнымъ, а этого американскій методъ достигаетъ всецѣло. Онъ даже злоупотребляетъ средствами, ведущими къ сознательности: не только требуетъ предварительной бесѣды о томъ, что подлежитъ чтенію, но и рекомендуетъ помѣщать рисунки вмѣсто словъ. Послѣднее должно признать скорѣе вреднымъ, чѣмъ полезнымъ, такъ какъ пестритъ текстъ, отвлекаетъ вниманіе отъ другихъ словъ, а главное, лишаетъ дѣтей необходимости воспроизвести въ памяти тѣ представленія, которыя у нихъ образовались во время предварительной бесѣды. Къ недостаткамъ метода относятъ и его требованіе, чтобы дѣти заучивали произношеніе словъ до ознакомленія съ ихъ буквеннымъ составомъ. Этотъ недостатокъ на столько чувствителенъ, что въ настоящее время нѣкоторые американскіе педагоги стали обращаться къ звуковому методу, хотя онъ и не пригоденъ для англійскаго языка, вслѣдствіе рѣзкаго различія между произношеніемъ словъ и ихъ орѳографіей.

Чтобы составить полное и ясное представленіе какъ вести занятія по американскому методу въ примѣненіи его къ русской школѣ, обратимся къ „Методическимъ указаніямъ къ азбукѣ Соловьевой и ея сотрудницъ: „Русская грамота“.

Прежде чѣмъ приступить къ чтенію, нужно запастись необходимыми пособіями: тетрадями (въ которыхъ четныя страницы чистыя, нечетныя линованныя), карандашами и рисункомъ кота, а если возможно, живымъ котомъ.

О котѣ ведется бесѣда, которая можетъ длиться произвольно. Бесѣда раскрываетъ дѣтскія знанія, принесенныя ими въ школу о котѣ, и обнаруживаетъ ихъ умѣніе выражать свои мысли. Въ бесѣдѣ нужно обратить вниманіе, что на рисункѣ не *киска,* не *кошка,* а *котъ.* Это важно для пониманія фразы: *вотъ котъ,* находящейся подъ рисункомъ.

Послѣ бесѣды дѣтямъ предлагаютъ нарисовать *кота,* кто какъ можетъ. Рисованіе это имѣетъ значеніе графическаго письма, но не художественнаго воспроизведенія видѣннаго, поэтому рисунки дѣтей принимаются безъ поправокъ. Рисованіе это сопровождается *движеніями пальцъ и руки,* что дополняетъ гимнастику пальцевъ.

Для этихъ рисунковъ и отведена чистая страница (безъ линовки), притомъ надо предложить дѣтямъ рисовать не только кота, но и цѣлыя картинки съ котомъ: котъ гонится за мышью, или котъ лакаетъ молоко, или котъ ловитъ птичку и т. д. Желательно раздвигать ассоціацію при всякомъ удобномъ случаѣ.

Далѣе, вниманіе дѣтей сосредоточивается на картинкѣ *котъ* и посредствомъ вопроса: „А гдѣ котъ? покажите на картинкѣ", — дѣти показываютъ и говорятъ: „Вотъ котъ".

Слѣдуетъ ухватиться за эту фразу, установить ее въ сознаніи дѣтей, произнести вслухъ раздѣльно: *вотъ — котъ.*

— Сколько тутъ словъ? Какое первое? А второе?

Когда установлены эти слова *произношеніемъ* (восприняты слухомъ), тогда посредствомъ разрѣзныхъ печатныхъ буквъ набираемъ на доскѣ подъ картинкой эти слова: — *вотъ котъ.* — Они видятъ, что слова составлялись изъ отдѣльныхъ значковъ, и это надо пояснить: „Ваши слова *вотъ котъ* я изобразила „буквами", „значками" (называйте, какъ хотите). Вы произнесли два слова — и здѣсь два слова. Вы какія сказали слова? Какое первое? Вотъ оно здѣсь ваше первое слово, *посмотрите* внимательно (зрительное впечатлѣніе) — *вотъ,* второе — *котъ.* Повторите первое, теперь второе, теперь — вмѣстѣ, голько второе, только первое, опять первое" ... и т. д. перебрать весь классъ, чтобы всѣ умѣли *узнавать* изображенное слово и *произносить-читать* сразу.

Дальше переходимъ къ книгѣ.

— Откройте 3-ью страницу вашей книги. Покажите кота. Что напечатано подъ картинкой? Прочтите. Теперь отдѣльно первое слово. Второе. (Дѣти обязательно должны читать *сразу).*

Благодаря этому пріему, дѣти и въ книгѣ, гдѣ напечатано нѣсколько инымъ шрифтомъ, узнаютъ тѣ же слова.

Потомъ беремъ листъ съ напечатанными буквами алфавита (приложенъ въ концѣ нашей азбуки) и предлагаемъ дѣтямъ вырѣзать изъ него тѣ „буквы", „значки", которые входятъ въ нашу фразу.

(Если почему-либо въ классѣ во время урока неудобно тратить

время на вырѣзываніе буквъ, то надо сдѣлать это съ ними въ другое время: дѣти, вырѣзывая ихъ, невольно будутъ вглядываться въ очертаніе буквъ и скорѣе запомнятъ ихъ).

Изъ всего разрѣзаннаго алфавита, дѣти должны сами выбрать „буквы", или „значки" для взятой фразы и составить ее по образцу, данному на доскѣ, у себя на партѣ.

Такой актъ заставляетъ дѣтей опять *усиленно* вглядываться въ начертанія буквъ.

Обходя скамейки, слѣдуетъ провѣрять сознательное отношеніе къ изображеннымъ словамъ: задаемъ узнавать или читать то или иное слово.

Далѣе предлагаемъ движеніемъ карандаша въ воздухѣ (воздушное письмо) изобразить начертаніе каждаго слова въ отдѣльности.

Продѣлавъ это, дѣти приступаютъ къ письму на тетрадяхъ: они срисовываютъ слова, кто какъ можетъ и сначала *печатными* буквами подъ своею картинкой на бѣлой страницѣ.

Эти *моторныя* движенія помогаютъ запоминать начертанія слова *цѣликомъ,* дѣти воспринимаютъ его, какъ цѣлую картинку. Срисовывая слова, дѣти не могутъ не замѣтить, что въ этихъ двухъ словахъ есть похожія или точнѣе — одинаковыя части.

— Теперь глядите, какъ я тѣ же слова напишу не печатными буквами, а рукописными. — Глядите внимательно, какъ я буду водить мѣломъ. А теперь напишите то же самое въ своихъ тетрадяхъ на бѣлой страничкѣ подъ написанною уже строчкой изъ печатныхъ буквъ. Дѣти пишутъ — срисовываютъ *написанную* фразу. Тутъ еще разъ можно провѣрить, какъ усвоили они начертаніе словъ.

Пока никакихъ подготовительныхъ упражненій не продѣлывается: показываемъ только, какъ *удобнѣе* держать карандашъ и производимъ гимнастику пальцевъ съ карандашемъ: эти движенія — сжиманія и разжиманія пальцевъ — тѣ, безъ которыхъ невозможенъ процессъ письма.

Очень полезно эти движенія повторять передъ каждой письменной работой.

Итакъ, фразу *„вотъ котъ"* дѣти *слышали, произнесли, видѣли, набрали* и *написали,* слѣд., въ процессѣ усвоенія участвовали *зрительныя, слуховыя* и *двигательныя* ощущенія. Чѣмъ больше участвуетъ актовъ, тѣмъ успѣшнѣе идетъ воспріятіе.

Кромѣ того, дѣти *прочли фразу сразу и написали ее всю,* т. е. такъ, какъ они и потомъ всегда будутъ читать и писать, т. е. не звуками, а словами, не отдѣльными буквами, а такъ-же цѣлыми словами.

Конечная цѣль поставлена дѣтямъ съ перваго же момента обученія чтенію и письму.

Мы взяли риѳмованную фразу намѣренно для того, чтобы дѣти сами могли выдѣлить первые, различные въ этихъ словахъ, звуки.

Приступаемъ къ выдѣленію.

— Прочтите еще разъ слова (фразу) подъ картинкой. Разсмотрите внимательно, какъ изображены эти слова, чтобы ихъ не путать потомъ. Я уберу оба слова и буду вновь ставить ихъ на доскѣ по одному. Какое слово я поставила? Прочтите.

— Котъ.

Затѣмъ ставится слово *вотъ,* два раза подъ-рядъ *котъ,* потомъ *вотъ, вотъ котъ* и т. д. пока не установится совершенно безошибочное чтеніе.

Опять ставится *„вотъ котъ“*. Предлагаемъ на мгновенье закрыть глаза, переставляемъ *в* и *к* въ этихъ словахъ.

— Откройте глаза! Прочтите теперь фразу. Опять закройте глаза! — опять переставить буквы. Прочтите опять... Какъ же это перескакиваетъ одно слово на мѣсто другого?

О. Переставляете первые „значки“, „буквы“ этихъ словъ.

Продѣлать это самое на глазахъ дѣтей. Поднять эти „значки“ и тутъ объяснить:

— Это *значки-буквы.* Буквы, означающія звуки *в* и *к.* [Произносить ихъ *мгновенно, не громко.* Въ этомъ еще разница отъ звукового метода: никогда, ни одного звука не *тянуть*].

Набрать на доскѣ одно слово *котъ.*

— Какъ превратить это слово въ „вотъ“. Теперь обратно: слово „вотъ“ превратить въ „котъ“.

Отымаю, отодвигаю эти первыя буквы отъ обоихъ словъ.

— Поглядите, какая разница въ оставшихся частяхъ? О. Никакой.

— Значитъ и читаются одинаково? Не можете ли произнести эти одинаковыя части?

О. Отъ.

[Если встрѣтится затрудненіе, то вновь надо вернуться къ фразѣ *вотъ котъ*, предложить прислушаться къ этимъ двумъ словамъ и уловить одинаковыя части слова — *отъ — отъ*].

— А что мы отбросили, чтобы получить первое *отъ?* второе *отъ?*

О. Отбросили *в* и *к* (мгновенно).

— Что надо приставить къ *отъ,* чтобы вышло *котъ? вотъ?*

Продѣлывается это пока не усвоятъ; на доскѣ помѣщается нѣсколько *отъ,* одно подъ другимъ, а въ руки дѣтямъ даются буквы *в, к.*

— Сдѣлайте на доскѣ 2 раза *котъ, вотъ котъ, вотъ, вотъ, котъ* и т. д.

Дѣти этимъ упражненіемъ привыкаютъ сразу читать *в — отъ к — отъ.*

Ставлю на доску только *отъ.*

— Прочтите.

Теперь раздѣлю это слово на части, раздвину буквы и прочту — произнесу вамъ каждый звукъ: о—т (мгновенно).

— Сколько звуковъ я произнесла?

Отв. Два.

— Повторите ихъ (не тянуть и не громко).

Отв. о—т.

— Первый какой?

Отв. *О.*

Второй?

Отв. *т.*

Покажите, какая буква должно быть означаетъ *о?* Какая *т?*

Какая еще буква осталась въ нашемъ словѣ *отъ*, покажите ее.

Отв. Показываютъ *ъ.*

— Эта буква никакъ не произносится, не читается, она ставится въ концѣ *нѣкоторыхъ* словъ и какъ будто „запираетъ" слово, „заканчиваетъ" слово. Называется она — твердый знакъ.

— Продѣлайте все это у себя на столѣ съ разрѣзными буквами: о—т—ъ.

Обойти столы и переспросить всѣхъ буквы о—т. Непремѣнно настаивать на *мгновенномъ* произношеніи, чтобы только обозначать звуки.

Потомъ на доскѣ ставится опять нѣсколько *отъ,* даются въ руки дѣтямъ в, к и т.

отъ
отъ
отъ.

— Приставьте буквы *к* къ первому слову, букву *в* ко второму, еще букву *к* къ третьему и букву *т* къ четвертому, а теперь читайте, что выходитъ съ приставленными буквами.

к—отъ
в—отъ
к—отъ
т—отъ

Дѣти читаютъ первыя три слова легко, какъ уже знакомыя слова, и новое слово *тотъ* должно быть прочтено по *подобію* съ первыми словами, по *звуковому сходству*, по *риѳмѣ,* тутъ не должно быть и тѣни того „сліянія" звуковъ, которое продѣлывается при звуковомъ методѣ, тутъ дѣти не должны дѣлать паузы на звукѣ ты—отъ. Если, какъ-нибудь это произойдетъ, то пусть учитель самъ прочтетъ *сразу* это слово; а еще лучше прочтетъ весь столбикъ словъ ясно риѳмуя ихъ. Пусть методъ будетъ подсказанъ, это лучше, чѣмъ дѣтей оставить съ дурнымъ пріемомъ.

Теперь въ распоряженіи дѣтей четыре слова: вотъ, котъ, тотъ, отъ. Съ ними нужно продѣлывать все то, что продѣлывалось раньше: складывать изъ разрѣзныхъ буквъ, писать писанными буквами въ тетради на бѣлой страничкѣ и т. д. Разбросать по доскѣ словъ 10, и

предлагать находить между ними по заданію: то *котъ*, то *вотъ*, то *тотъ*. Еще: расположить слова строчками на доскѣ:

тотъ, тотъ котъ.
вотъ, тотъ котъ.
тотъ котъ.
котъ тотъ вотъ.
вотъ, вотъ тотъ котъ.
котъ, котъ тотъ и т. д. и дѣтямъ предлагать читать.

Эти же строчки дѣти могутъ воспроизводить у себя на столѣ изъ разрѣзныхъ буквъ, изображать карандашомъ въ воздухѣ и писать въ тетради фразу *вотъ тотъ котъ* (пока все на бѣлой страничкѣ).

Чтобы оживить эти фразы, учитель можетъ придумать такіе вопросы, отвѣтами на которые и должны быть эти вышеприведенныя фразы. Напр.: В. Который изъ котовъ тебѣ больше нравится? (Если картинокъ двѣ или болѣе). А который изъ нихъ больше? Который меньше? Который изъ нихъ черный? Бѣлый? У тебя есть дома котъ? Какой изъ нихъ похожъ на твоего кота? Который изъ нихъ добрѣе, какъ ты думаешь? Который дальше отъ тебя? и т. д. Отвѣтами на эти вопросы будутъ эти фразы, помѣщенныя на доскѣ.

Варьировать можно безъ конца, причемъ соотвѣтствующія фразы послѣ вопросовъ перечитывать.

До сихъ поръ дѣти писали прочитанныя слова или печатными буквами, или срисовывали ихъ рукописными буквами, но теперь пора приступить къ *правильному* письму. Надо начать на линованной страницѣ писать элементы; при этомъ надо упражнять дѣтей въ такихъ элементахъ, которые входятъ въ буквы т, о, в, к, ъ. На эту работу они должны глядѣть, какъ *на средство* достигнуть красиваго и правильнаго (въ смыслѣ каллиграфіи) письма.

При обученіи письму мы придерживаемся прямого почерка, какъ наиболѣе раціональнаго въ техническомъ отношеніи. Образцы его даются въ нашей азбукѣ. Въ нее, разумѣется, не входятъ указанія на необходимый въ этомъ отношеніи рядъ упражненій элементовъ буквъ и самихъ буквъ, безъ которыхъ немыслимо пріобрѣтеніе навыка въ правильномъ письмѣ. (Отсылаемъ неосвѣдомленнаго въ этомъ отношеніи преподавателя къ „Прямому письму“ Гербача, — „Новыя русскія прописи, какъ пособіе для начальнаго обученія въ школѣ и дома“. СПБ. Ц. 20 к.).

Послѣ упражненій въ элементахъ и отдѣльныхъ буквахъ, надо на той же страницѣ довести дѣтей до письма *словъ* и той *фразы*, которую они уже и *читали* и *писали*, но теперь это письмо для нихъ будетъ не механическимъ воспроизведеніемъ видѣннаго, а сознательнымъ и правильнымъ. Эта страница должна проводиться тщательно и аккуратно.

Резюмируемъ сдѣланное: дѣти рисовали кота, создавали съ нимъ

разныя картинки, подписывали подъ своими рисунками печатными буквами и рукописью, читали эти фразы, а теперь на линованной страницѣ *совершенствуютъ* свое письмо. Этотъ методъ повторяется на протяженіи всей азбуки, поэтому желательно, чтобы дѣти замѣтили эту систему съ первыхъ шаговъ.

Какъ видно, американскій методъ въ изложеніи Янжулъ и въ обработкѣ Соловьевой съ ея сотрудницами отличаются нѣсколько одинъ отъ другого. Американцы долгое время даютъ дѣтямъ для чтенія только рукописный текстъ, заставляютъ усвоивать слова цѣликомъ, безъ детальнаго разсмотрѣнія буквеннаго состава ихъ. Соловьева и ея сотрудницы сначала знакомятъ съ печатными буквами, потомъ съ рукописными, требуютъ, чтобы дѣти тщательно освоились съ буквеннымъ составомъ изучаемыхъ словъ. Соловьева и ея сотрудницы не объясняютъ, почему онѣ допускаютъ отступленія; очевидно послѣднія вызваны условіями нашей школы и языка. Въ американскихъ школахъ вошло въ обычай давать дѣтямъ книгу не раньше какъ черезъ полгода ученія; дѣти учатся только въ школѣ; учитель, чтобы не раздвоять вниманіе дѣтей между печатнымъ и рукописнымъ текстами, можетъ держать ихъ на одномъ рукописномъ, пока они не овладѣютъ механизмомъ чтенія. У насъ, наоборотъ, вошло въ обычай начинать обученіе по книгѣ. Если учитель отступитъ отъ этого, на него посыплются нареканія со стороны родителей, что онъ не учитъ ихъ дѣтей. Дѣти тоже рвутся къ книгѣ, а многія изъ нихъ даже забѣгаютъ впередъ: самостоятельно разучиваютъ слѣдующіе уроки (такъ, по крайней мѣрѣ, бываетъ въ извѣстныхъ мнѣ школахъ). Неудивительно поэтому, что Соловьева и ея сотрудницы отступили отъ обычая американскихъ школъ и съ первыхъ же уроковъ приступаютъ къ чтенію по книгѣ. Едва ли это отступленіе можетъ быть осуждено: оно дастъ дѣтямъ возможность повторить дома пройденное въ классѣ. Нельзя осудить и другого отступленія: произношеніе нашихъ словъ не такъ еще рѣзко отличается отъ ихъ буквеннаго начертанія, чтобы буквы не могли помочь воспроизвести слово, а это избавляетъ нашихъ дѣтей отъ необходимости заучивать произношеніе каждаго слова въ отдѣльности.

По мнѣнію Кульмана, американскій методъ предложеній есть методъ Жакото съ нѣкоторыми измѣненіями*). Это невѣрно: Жакото путемъ одной лишь зубряжки выучивалъ дѣтей умѣнью читать и писать; американскій методъ, какъ мы видѣли, подходитъ къ этимъ умѣньямъ совершенно иначе; между обоими методами такая пропасть, что ихъ и сравнивать нельзя. Американскій методъ, какъ увидимъ дальше, близокъ методу Фогеля.

*) См. Педагогическая академія въ очеркахъ и монографіяхъ. Ч. I, стр. 22.

Въ срединѣ минувшаго вѣка Фогель составилъ букварь, въ которомъ на 50 страницахъ изображены разные предметы, а подъ изображеніями напечатаны и написаны названія предметовъ. Обученіе происходило такъ: учитель показывалъ предметъ, или рисовалъ его, потомъ велъ бесѣду о предметѣ; послѣ этого учащіеся сами должны были нарисовать показанный предметъ; подъ рисункомъ учащій писалъ названіе его; учащіеся копировали написанное; учащій устно произносилъ написанное слово и заставлялъ учащихся разложить его на звуки, а написанное на буквы; указывалось на отношеніе звуковъ сначала къ написаннымъ буквамъ, потомъ къ печатнымъ; учащіеся упражнялись въ письмѣ буквъ, словъ и въ чтеніи написаннаго и напечатаннаго. Бёме къ требованіямъ Фогеля присоединилъ свои: а) загадывать загадки, относящіяся къ разсматриваемому предмету, б) заучивать и пѣть говорящія о немъ стихотворенія. Кромѣ того, Бёме уменьшилъ число нормальныхъ словъ съ 50 до 16.

Методъ Фогеля называютъ методомъ *нормальныхъ словъ, синкритическимъ (т. е. смѣшаннымъ), наглядно-звуковымъ.* Названіе *методъ нормальныхъ словъ* ему даютъ потому, что въ основу обученія процессамъ чтенія и письма берутся слова, на которыхъ можно познакомить учащихся со всѣми звуками и буквами изучаемаго языка. *Смѣшаннымъ* онъ называется оттого, что въ составъ его входятъ и предметное обученіе, и обученіе устной рѣчи, чтенію, письму, рисованію и пѣнію. Названіе *наглядно-звуковой* указываетъ, что онъ соединяетъ въ себѣ обученіе предметное, наглядное съ обученіемъ по звуковому способу. Всѣ эти названія не выражаютъ вполнѣ идеи метода Фогеля, а потому лучше всего называть его по имени автора безъ связи съ именемъ Бёме, такъ какъ послѣдній въ идею метода ничего новаго не внесъ.

Методъ Фогеля начинаетъ съ обученія устной рѣчи и этимъ подготовляетъ къ чтенію и письму. На предшествующія грамотѣ бесѣды посмотрѣли какъ на предметныя бесѣды, а не какъ на бесѣды, подготовляющія процессъ и сознательность чтенія. Неумѣлое пользованіе бесѣдами клонящимися къ детальному ознакомленію съ предметами повело къ насмѣшкамъ и нареканіямъ за то, что вмѣсто обученія чтенію знакомятъ съ такими подробностями, которыя неизвѣстны и взрослымъ. Своей сложностью и многообразіемъ занятій методъ Фогеля отпугивалъ учащихъ. Въ школахъ, гдѣ учителю приходится заниматься съ нѣсколькими отдѣленіями, этимъ методомъ нѣтъ возможности пользоваться, почему и остановились на методѣ письма-чтенія какъ болѣе простомъ, упустивъ изъ виду, что при методѣ Фогеля несообразности разложенія словъ на звуки и сліянія звуковъ въ слова не такъ сильно были бы чувствительны: Фогель сначала давалъ цѣльные слуховые и зрительные

образы словъ, а потомъ уже переходилъ къ разложенію ихъ на звуки и буквы, т. е. поступалъ такъ, какъ совѣтуютъ поступать методисты послѣдняго времени, не стѣсняющіеся выдавать свои методы за новые, хотя въ ихъ методахъ новаго ничего нѣтъ, кромѣ рекламныхъ заглавій.

Разсмотрѣнными методами исчерпываются всѣ важнѣйшіе методы, какіе когда-либо примѣнялись и примѣняются въ школахъ, а именно: *буквослагательный, слоговой, методы Стефани* и *Жакото, звуковой* (въ трехъ видахъ: синтетическій, аналитическій и аналитико-синтетическій или письма-чтенія), *звукоартикулярный, методъ Фогеля* и *американскій*. Постараемся вкратцѣ воспроизвести исторію развитія названныхъ методовъ.

Буквы получили предметныя названія (алефъ — быкъ, бетъ — домъ, гиммель — верблюдъ и т. п.), а не звуковыя (а, бъ, въ, и т. п.). Это привело къ необходимости заучивать слоги. Первой попыткой облегчить бремя первоначальной учебы было освобожденіе буквъ отъ предметныхъ названій, второй — стремленіе заучивать слоги безъ названія буквъ, третьей — освобожденіе буквенныхъ названій даже отъ лишнихъ гласныхъ призвуковъ, такъ чтобы названія буквъ (а, бъ, въ, и т. д.) приблизились къ звуковому значенію буквъ въ словахъ; четвертой — введеніе предварительныхъ звуковыхъ упражненій: синтетическихъ, аналитическихъ и аналитико-синтетическихъ), изъ-за которыхъ и самый методъ обученія грамотѣ получилъ названіе звукового; пятой — ознакомленіе дѣтей съ правильной артикуляціей произношенія звуковъ. Звукоартикулярный методъ заканчиваетъ попытки облечить процессъ звукосліянія. Новую эру въ вопросѣ обученія грамотѣ открылъ Фогель, подготовлявшій къ процессу чтенія путемъ предварительныхъ бесѣдъ. Американскій методъ представляетъ лишь упрощеніе метода Фогеля.

Остается еще сказать о попыткѣ Мироносицкаго воскресть въ обновленномъ видѣ старый слоговой методъ въ его букварѣ „Словечко“. Къ мысли о возобновленіи этого метода Мироносицкій пришелъ подъ вліяніемъ того, что русское правописаніе носитъ характеръ силлабическаго, поскладного. По мнѣнію Мироносицкаго, *недѣлимой частью* устной и письменной рѣчи служитъ *слогъ;* слогъ есть то, что слѣдовало бы называть *звукомъ* рѣчи. Хотя грамматика и учитъ, что слова состоятъ изъ звуковъ гласныхъ и согласныхъ, но настоящими звуками могутъ называться только гласные; согласные — не звуки, а лишь *призвуки,* почему и названы согласными, ибо живутъ только въ соединеніи съ гласными. Никто не имѣетъ права, взглянувъ на букву **л,** сказать, что это **лъ,** потому что она имѣетъ ровно такое же основаніе называться и **ль,** иначе сказать: она произносима лишь въ слогѣ. Слоги образуются не только

съ помощью ясныхъ гласныхъ: **а, о, у,** и т. д., но и съ помощью ихъ нѣмыхъ замѣстителей: **ъ** и **ь,** такъ что **въ, съ, ль, нь** суть слоги, а не звуки.

По утвержденію Мироносицкаго, въ русскомъ языкѣ существуютъ только *прямые* слоги, т. е. оканчивающіеся гласною или нѣмою буквами; обратныхъ слоговъ въ русскомъ языкѣ нѣтъ потому, что „согласная одна не живетъ, а опирается или на гласную, или на нѣмую, или на слѣдующій слогъ". Дѣлить слова на слоги можно лишь такимъ образомъ: ко-нь, ру-бка, сре-дство, ра-бство, се-рдце и т. п.

Звуковой анализъ, по мнѣнію Мироносицкаго, не долженъ простираться до призвуковъ (т. е. согласныхъ). Нельзя также показывать дѣтямъ согласныя буквы отдѣльно, такъ какъ это *вредно* для успѣха обученія чтенію.

Исходнымъ пунктомъ при обученіи чтенію Мироносицкій избираетъ не звуковое слово, а печатное, и ведетъ онъ свои уроки обученія процессу чтенія по такому образцу. Вызывается въ сознаніи дѣтей слово *дай,* они произносятъ его, потомъ учитель показываетъ его въ печатномъ видѣ: **дай.** Ученики присматриваются къ нему, называютъ его, читаютъ по букварю, гдѣ за печатнымъ **дай** стоятъ изображенія предметовъ: **дай** (ключъ), **дай** (молотокъ), **дай** (кувшинъ) и т. п. Послѣ этого учитель самъ начинаетъ писать это слово на доскѣ печатными буквами. Пишетъ д.—Все-ли слово я написалъ? — Нѣтъ, только *начало.* — Приписываетъ **а.** — Теперь все-ли написано? — *Конца* нѣтъ. — Дописываетъ **й.** — Указываютъ въ словѣ *начало, конецъ, средину.* — Послѣ анализа буквеннаго переходятъ къ анализу звуковому. Учитель тянетъ: *да*... Все-ли сказано? Что не договорено? — Конецъ. — Тогда учитель закрываетъ конецъ въ печатномъ словѣ; значитъ незакрытая часть выговаривается: *да.* Потомъ изъ **да** выдѣляется **а,** которое тѣмъ хорошо, что его можно тянуть отдѣльно (тянетъ: *а*...). Доходятъ, наконецъ, до чтенія **ай.** Заучиваютъ по букварю слоги: **да, да, да, ай, ай, ай.**

Подобными пріемами дѣти научаются зрительному анализу словъ (на слоги), каждый зрительный (печатный) слогъ ими „озвуковывается", т. е. произносится, устанавливается ассоціація между зрительными слогами и ихъ „звучаніями". На каждомъ урокѣ пройденные прежде слоги повторяются по „согласіямъ", напр.: да, до, ду, дъ; ма, мо, му, мъ; на, но, ну, нъ и т. п. По мѣрѣ накопленія въ ихъ памяти такихъ слоговъ, складывается постепенно навыкъ къ чтенію. Ознакомленіе со слогами „сложными" (т. е. съ предшествующимъ стеченіемъ согласныхъ) идетъ въ букварѣ постепенно, по мѣрѣ ихъ трудности (ст., сл., шк, сп, гр, зв, дн и т. д.).

Письмо идетъ одновременно съ чтеніемъ, но пишутъ *печатными* буквами, дабы не затруднять сразу дѣтей.

Крайности воззрѣній Мироносицкаго очевидны. Допустивъ явную несообразность, что согласные звуки въ соединеніи съ ъ и ь составляютъ слоги, онъ естественно долженъ былъ прійти и къ другимъ несообразностямъ: что слогъ есть звукъ рѣчи и притомъ недѣлимый, что въ русскомъ языкѣ нѣтъ обратныхъ слоговъ, а только прямые и т. д. Рядомъ съ явными несообразностями у Мироносицкаго есть и дѣльныя указанія: онъ совѣтуетъ при обученіи грамотѣ брать печатныя слова, а не слуховыя, не производить анализа слоговъ. Печатныя слова, представляя собой ассоціацію зрительныхъ образовъ со слуховыми, яснѣе мыслятся дѣтьми, легче запоминаются, а задача грамоты въ томъ и состоитъ, чтобы усвоить слова въ буквенномъ видѣ. Почему не слѣдуетъ производить анализа слоговъ, указывалось раньше при разборѣ синтетическаго и аналитическаго звукового метода.

Мысль о слоговомъ методѣ зародилась, какъ было раньше сказано, подъ вліяніемъ желанія избавиться отъ буквосложенія; у Мироносицкаго она, очевидно, вызвана стремленіемъ избѣжать трудностей звукосліянія. Въ настоящее время, когда пришли къ мысли о методѣ „цѣлыхъ образовъ“, возвращеніе къ слоговому методу есть шагъ назадъ. Изъ дальнѣйшаго изложенія будетъ видно, что можно обойтись безъ звукоразложенія, безъ звукосліянія и безъ заучиванія слоговъ, что устная предварительная бесѣда и рисунки даютъ возможность читать слова сразу цѣликомъ, что усвоеніе слоговъ должно быть пріобрѣтено безъ участія со стороны учителя и безъ усилій со стороны учащихся путемъ чтенія цѣлыхъ словъ. Какъ бы умно ни защищалъ Бочкаревъ слоговой методъ*) но на возвращеніе къ нему нѣтъ никакой надежды.

Какой же изъ разсмотрѣнныхъ методовъ самый лучшій? На предложенный вопросъ невозможно дать положительнаго отвѣта. Мы видѣли, что методъ Стефани своей простотой и ясностью быстро завоевалъ симпатіи и широко распространился. Но рядомъ съ нимъ шумную славу пріобрѣлъ и методъ Жакото. Репутація звукового метода казалась ненарушимой всего какихъ-нибудь 6—7 лѣтъ тому назадъ**). Занятія анализомъ словъ и синтезомъ звуковъ считались краеугольнымъ камнемъ первоначальнаго обученія, камнемъ на ко-

*) См. его статью: „Принципы новой методики обученія грамотѣ“, помѣщенную въ журнала „Для народнаго учителя“. 1910 г. № 8.

**) Покойный редакторъ журнала „Русская школа“ Г. Я. Гуревичъ отказался было печатать мои статьи, направленныя противъ звукового метода, мотивируя свой отказъ тѣмъ, что въ журналѣ были помѣщены статьи, говорившія о звуковомъ методѣ, какъ единственно разумномъ. Почтенный редакторъ согласился напечатать ихъ послѣ долгихъ убѣжденій (1904 г.), но въ скоромъ времени помѣстилъ возраженіе на нихъ Кл. Тихомирова, оставленное мной безъ отвѣта за недосугомъ.

торомъ основывались интересъ къ грамотѣ, развитіе мышленія и самодѣятельности учащихся, быстрота пріобрѣтенія умѣній читать и писать. Въ настоящее время чуть ли уже не общимъ мѣстомъ становится, что звуковыя упражненія скучны, вредны для процесса чтенія и письма, даже противоестественны, потому что живое слово не можетъ быть разложено на звуки. Какъ противоядіе противъ звукового метода одни выдвигаютъ звукоартикулярный и убѣждаютъ, что онъ вноситъ жизнь, возбуждаетъ у дѣтей интересъ и вниманіе и т. д.; другіе восхваляютъ „методъ цѣлыхъ образовъ“, о которомъ американскій педагогъ Фарнгамъ категорически заявилъ, что этотъ методъ рѣшаетъ вопросъ о раціональномъ способѣ обученія для американскихъ школъ.

Рѣшать вопросъ о преимуществахъ одного метода передъ другимъ затруднительно потому, что большая часть методовъ весьма сложны, состоятъ изъ нѣсколькихъ частей. Въ одномъ одна часть хороша, въ другомъ — другая. Методъ Стефани сразу, просто и опредѣленно ведетъ къ умѣнію читать; методъ Жакото тоже; но оба метода не подготовляютъ къ чтенію путемъ устныхъ бесѣдъ. Если оцѣнивать методы съ той точки зрѣнія, что наилучшимъ методомъ должно признать тотъ, который скорѣе всего приводитъ къ умѣнію хорошо читать, то названные методы, пожалуй, придется признать наилучшими. Если оцѣнивать методы глазами филолога, болѣе всего дорожащаго сознательнымъ отношеніемъ къ звуковому составу словъ, тогда нужно отдать предпочтеніе звуковому, особенно звукоартикулярному, и признать непригодными методы Стефани и Жакото. Если подойти къ нимъ (къ методамъ обученія грамотѣ) съ требованіями воспитывающаго обученія, тогда должно признать наиболѣе цѣлесообразными изъ нихъ методы Фогеля и американскій, потому что они одни съ помощью предварительныхъ устныхъ бесѣдъ сначала знакомятъ учащихся съ тѣмъ матеріаломъ, который подлежитъ чтенію, заставляютъ ихъ раньше устно сказать то, что потомъ читаютъ, благодаря чему они читаютъ вполнѣ сознательно и овладѣваютъ самымъ процессомъ чтенія сравнительно легко.

Отдать предпочтеніе тому или иному методу затруднительно еще и потому, что нужно считаться не только съ качествами методовъ, но и съ личностью учителя, и съ особенностями изучаемаго языка. Учитель, неспособный вести оживленной бесѣды съ дѣтьми, методомъ Фогеля наведетъ тоску и скуку на дѣтей; напротивъ, по методу Стефани у такого учителя можетъ пойти обученіе болѣе или менѣе успѣшно. „Методъ цѣлыхъ образовъ“ можно считать пригоднымъ для такихъ языковъ, правописаніе которыхъ слишкомъ рѣзко разнится отъ правильнаго произношенія; но едва ли [этотъ

методъ въ цѣломъ годится для тѣхъ языковъ, гдѣ между произношеніемъ словъ и ихъ правописаніемъ нѣтъ рѣзкаго различія.

Принимая во вниманіе все сказанное о существовавшихъ и существующихъ методахъ, я постараюсь изложить свой методъ, не скажу методъ обученія грамотѣ, а *методъ обученія русскому литературному языку на первой ступени, методъ, упражняющій дѣтей въ устной рѣчи съ помощью рисунковъ и вводящій ихъ постепенно въ процессъ чтенія съ помощью тѣхъ же рисунковъ и постояннаго повторенія того, что было сказано и прочитано.*

Для предварительныхъ устныхъ бесѣдъ нужно пользоваться не предметами, а рисунками по слѣдующимъ соображеніямъ: 1) уроки первоначальнаго обученія рѣчи и процессу чтенія не должны быть уроками непосредственнаго наглядnаго обученія: наглядностью (съ помощью рисунковъ) нужно пользоваться постольку, поскольку это необходимо для развитія рѣчи дѣтей и ознакомленія ихъ съ процессомъ чтенія; 2) разсматриваніе изображенія знакомаго дѣтямъ предмета гораздо больше нравится имъ, чѣмъ разсматриваніе самаго предмета; происходитъ это оттого, что рисунокъ возбуждаетъ у дѣтей дѣятельность воображенія, припоминаніе, сравненіе, вызываетъ эстетическое чувство; 3) изъ предметовъ, которые изучаются дѣтьми въ классѣ, только ничтожное количество ихъ можетъ быть принесено въ классъ; 4) рисунокъ, находясь рядомъ со словомъ (своимъ названіемъ) помогаетъ дѣтямъ вспомнить звуковое значеніе буквъ, входящихъ въ составъ слова, и облегчаетъ процессъ чтенія, напр.: дѣти видятъ изображеніе *ивы*, оно помогаетъ имъ припомнить звуковое значеніе первой буквы, второй, третьей и, наконецъ, прочесть это слово безъ всякихъ упражненій въ разложеніи его на звуки и въ сліяніи звуковъ въ слоги, рекомендуемыхъ звуковымъ методомъ; безъ звуко-артикуляціонныхъ манипуляцій, рекомендуемыхъ звуко-артикулярнымъ методомъ; 5) и, наконецъ, самое главное — рисунки даютъ представленіе не только объ отдѣльныхъ предметахъ, но о цѣлыхъ сценахъ, о которыхъ несравненно лучше вести бесѣду, чѣмъ объ отдѣльно взятыхъ предметахъ.

Принявъ въ соображеніе всѣ эти достоинства рисунковъ при первоначальномъ обученіи устной рѣчи и процессу чтенія, я составилъ и издалъ стѣнныя таблицы, на которыхъ рядомъ съ рисунками находятся ихъ названія, напечатанныя большими буквами. Чтобы дать понятіе о таблицахъ и сдѣлать ясными указанія, какъ пользоваться ими, я помѣщаю нѣкоторыя изъ нихъ въ уменьшенномъ видѣ.

На первой таблицѣ помѣщено изображеніе ивы съ ясно обозначенными: корнями, стволомъ, сучьями, вѣткой безъ листьевъ и вѣтками съ листьями. Ива взята для первой бесѣды по слѣдующимъ соображеніямъ: это слово состоитъ изъ такихъ звуковъ, которые

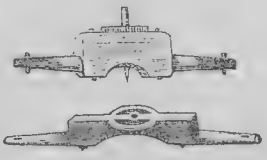
не представляютъ никакихъ затрудненій какъ для русскаго дитяти, такъ и для дитяти-инородца. Ива не такъ близко знакома дѣтямъ, какъ излюбленный сторонниками американскаго метода котъ, а потому бесѣда о ней представляетъ для нихъ больше интереса, особенно потому, что съ этимъ деревомъ соединены пріятныя воспоминанія о „котикахъ“, „барашкахъ“ (нѣжно пушистыхъ цвѣтахъ ивы), первыхъ признакахъ весны, вокругъ которыхъ при ласкающемъ весеннемъ солнышкѣ кружатся и радостно жужжатъ пчелки, о богослуженіи, на которомъ раздаются „вербы“ и т. д. Ивовые прутья даютъ возможность произвести надъ ними интересные для дѣтей опыты: одинъ прутикъ ивы поставить въ бутылку съ водою, другой воткнуть во влажную землю. Въ томъ и другомъ случаѣ почки прутика, находящіяся въ водѣ и землѣ пустятъ корешки, а почки находящіяся надъ водой и землей, развернутся въ листья.

Въ школьномъ музеѣ должны быть : вѣтка (ивы) съ цвѣтами (съ „котиками“), вѣтка съ листьями, вѣтка безъ листьевъ и нѣсколько прутьевъ. Сначала учитель показываетъ дѣтямъ вѣтку съ цвѣтами и вопросами вызываетъ на бесѣду: Съ какого дерева срѣзана вѣтка? Въ какое время года она срѣзана? и т. д. или предоставляетъ кому-либо изъ дѣтей передать всѣ свои наблюденія, связанныя съ такой вѣткой. Хорошо прочесть изъ II ч. „Родного слова“ Ушинскаго воспоминанія о Вербномъ воскресеніи. Послѣ этого учитель, показывая вѣтку съ листьями и вѣтку безъ листьевъ, спрашиваетъ, какая разница между вѣтками (на одной вѣткѣ есть листья, на другой нѣтъ листьевъ; первая — вѣтка съ листьями, вторая — вѣтка безъ листьевъ). Дальше учитель обращаетъ вниманіе дѣтей на листья, на ихъ форму и цвѣтъ, на ихъ отличіе отъ листьевъ, положимъ, березы. Теперь можно перейти къ рисунку. Учитель заставляетъ показать листья, вѣтки съ листьями, вѣтку безъ листьевъ, сучья, стволъ, корни, спрашиваетъ, гдѣ находятся корни, сколько ихъ, сколько у ивы стволовъ, сучьевъ (три), вѣтокъ (семь: шесть съ листями, одна безъ листьевъ), листьевъ; чего больше всего у ивы. Послѣ этого учитель, указывая на большія буквы: И—В—А, говоритъ: *и—в—а*; указывая на малыя буквы, говоритъ: *и—в—а*; спрашиваетъ сколько большихъ буквъ, сколько малыхъ, какія большія буквы сходны, какая большая буква отличается отъ малой. По требованію учителя, ученики должны указать буквы: **и, а, в,** назвать буквы по порядку и въ разбивку, прочесть цѣлое слово, прочесть слоги: **и—ва.** Точно такимъ же образомъ должно

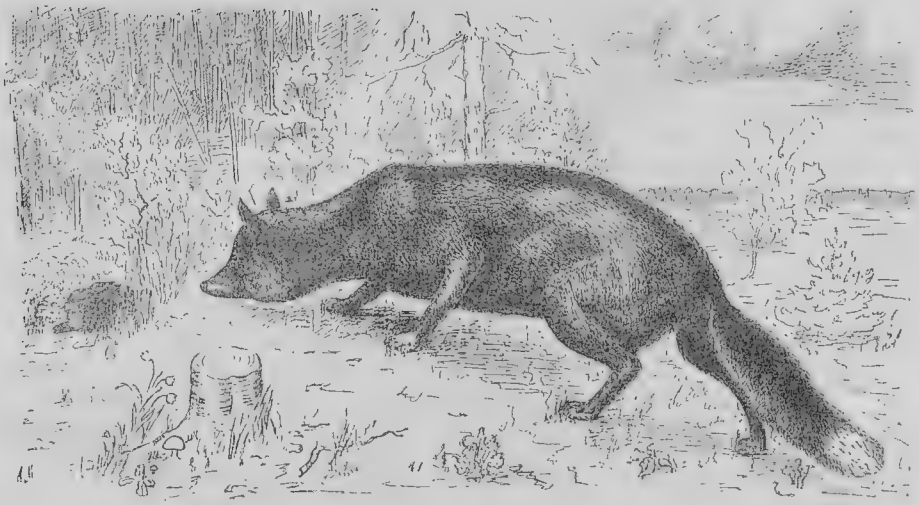
происходить чтеніе словъ, изученіе буквъ и слоговъ по остальнымъ таблицамъ.

Если ученіе происходитъ при такихъ условіяхъ, что учитель располагаетъ свободнымъ временемъ, то можно изъ прутиковъ составить буквы И, В, А, предложить дѣтямъ дома вырѣзать ихъ изъ бумаги и принести въ классъ. Изъ прутьевъ ивы учитель дѣлаетъ плетень, говоритъ, что изъ нихъ дѣлаютъ корзины. Словомъ, ива даетъ весьма много матеріала для бесѣды, для воспоминаній; надъ ея прутьями можно производить опыты и дѣлать изъ прутьевъ разные предметы.

Вторая таблица.

О  С

О О си. С



Л Л Лиса.

Прежде чѣмъ приступить къ изученію второй таблицы, слѣдуетъ показать модели оси, колеса, чеки и шкворня. Учитель надѣваетъ колесо на ось безъ чеки, колесо скатывается съ оси; потомъ надѣваетъ на ось съ чекою, колесо держится на оси. Дѣти начинаютъ понимать значеніе чеки, столь ничтожной части экипажа, на которую городскія дѣти не обращали никакого вниманія. Послѣ этого хорошо прочесть дѣтямъ извѣстный разсказъ: „Ось и чека", помѣщенный въ хрестоматіи Полевого или передать его содержаніе *) Предшествующая чтенію бесѣда должна сдѣлать разсказъ понятнымъ для дѣтей.

Перейдя къ таблицѣ, учитель можетъ спросить, сколько осей изображено на ней; чѣмъ отличается верхняя ось отъ нижней; (верхняя ось съ чеками и шкворнемъ); изъ чего дѣлаются оси. — На разсматриваемой части таблицы изображены обручъ и серпъ, напоминающія своей формой буквы: **о** и **с**. Нѣкоторые педагоги находятъ излишними подобные рисунки. Я лично не придаю имъ особаго значенія. Помѣстить ихъ меня побудила склонность дѣтей ассоціировать буквы съ извѣстными имъ предметами. Ассоціація, положимъ, буквы **о** съ изображеніемъ обруча помогаетъ запомнить звуковое значеніе этой буквы. Нѣкоторыя буквы, даютъ возможность нарисовать сложную картину, какъ, напр., буква **л**: столбъ, къ столбу приставлена лѣстница, у лѣстницы лежитъ камень.

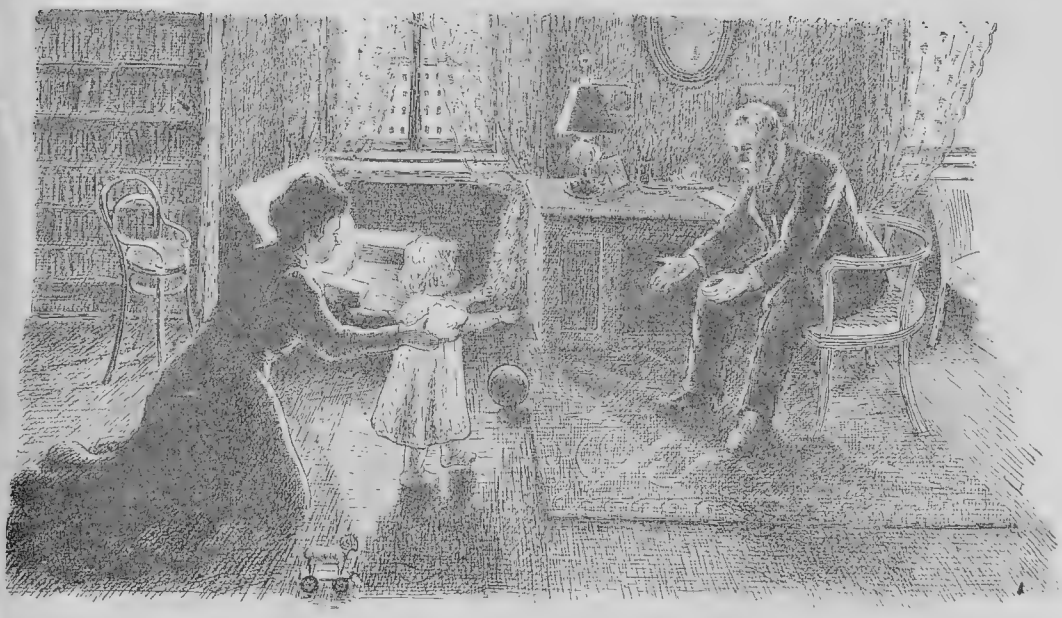
Нижняя часть таблицы даетъ поводъ побесѣдовать о лисѣ, о зайчикѣ, вызвать сожалѣніе къ послѣднему: лисица, вѣроятно, его поймаетъ и съѣстъ. Такъ какъ на таблицѣ зайчикъ не весь виденъ, то слѣдуетъ показать особый рисунокъ зайца и сравнить зайца съ лисой: указать сходство и различіе между ними, не вдаваясь, конечно, въ подробности, ограничиваясь тѣмъ, что въ силахъ подмѣтить сами дѣти, разсматривая изображенія зайца и лисицы.

Эта таблица переноситъ учащихся въ семейную обстановку и пробуждаетъ цѣлый рядъ воспоминаній о томъ, какъ мать и отецъ

*) Такъ какъ хрестоматія Полевого въ настоящее время встрѣчается рѣдко, то нахожу необходимымъ привести содержаніе этого разсказа.

Извощикъ Семенъ ѣхалъ по пустынному мѣсту съ тяжелою кладью. Вдругъ у него задымилась ось. Какъ онъ ни старался ее залить и засыпать, не могъ помочь бѣдѣ. Въ это время наѣзжаетъ сзади извощикъ Архипка, а къ его телѣгѣ съ боку привязана запасная ось. Семенъ сталъ просить уступить ему ось, но Архипка запросилъ за нее два рубля. Поторговался, поторговался бѣдный Семенъ и заплатилъ два рубля. Подвели ось и только что тронулись съ мѣста, какъ у Архипки скатилось заднее колесо, потому что онъ потерялъ чеку. Забывъ свой поступокъ съ Семеномъ, Архипка проситъ у него обломокъ оси, чтобъ сдѣлать чеку; но Семенъ тоже не упустилъ случая воспользоваться несчастіемъ ближняго: онъ запросилъ за обломокъ три рубля. Видитъ Архипка, что кругомъ ни прута, а безъ чеки ѣхать нельзя, и вынужденъ былъ заплатить за обломокъ оси три рубля.

Третья таблица.



М м п

Ма ма Па па

пріучаютъ маленькихъ дѣтей ходить, какія дома игрушки, какъ дѣти играютъ ими, какова домашняя обстановка. Матеріала для бесѣды очень много. Третья таблица изучается, когда дѣти успѣли уже нѣсколько привыкнуть къ школьной обстановкѣ, другъ къ другу и къ учителю, а потому съ большей откровенностью будутъ говорить о домашней своей жизни, чѣмъ если бы бесѣда о ней происходила на первыхъ урокахъ. Ошибочно поступаютъ тѣ педагоги, которые первыя классныя бесѣды начинаютъ съ бесѣдъ о домашней жизни.

Четвертая таблица переноситъ дѣтей изъ внутреннихъ помѣщеній дома къ внѣшнему обозрѣнію его и даетъ возможность побесѣдовать о фундаментѣ, стѣнахъ, крышѣ, окнахъ, ставняхъ, рамахъ. Бесѣда обо всемъ этомъ должна быть возможно краткая: фундаментъ дѣлается изъ камня въ землѣ и возвышается надъ землей; стѣны выводятся на фундаментѣ или изъ дерева, или изъ кирпича, или изъ камня; крыша кладется на стропила, крыши бываютъ зем-

ляныя, соломенныя, деревянныя, черепичныя, желѣзныя, толевыя; въ стѣнахъ оставляютъ окна; въ окна вставляютъ рамы, въ рамы — стекла; къ окнамъ придѣлываютъ ставни. Все это, по мѣрѣ возможности, выспрашивается у дѣтей съ помощью вопросовъ и потомъ закрѣпляется въ памяти дѣтей связной передачей сказаннаго. Чтобы бесѣда о крышѣ была вполнѣ понятной для дѣтей, необходимо имѣть въ школьномъ музеѣ двѣ дранки (гонты), три досточки, двѣ черепицы и кусокъ толя. Учитель показываетъ, какъ дранки вставляются одна въ другую; какъ доски кладутся; какъ черепицы накладываются одна на другую, чтобы не проходила вода.

Отъ разсмотрѣнія внѣшняго вида дома учитель переводитъ вниманіе дѣтей ко двору. Въ данномъ случаѣ нѣтъ надобности итти во дворъ. Ученики и безъ подталкиванія учителя должны проявлять наблюдательность. Если кто изъ нихъ затруднится сказать, что находится на школьномъ дворѣ, то ему должно вмѣнить это въ вину и побудить быть внимательнымъ къ окружающему. Бесѣду о дворѣ должно вести такъ, чтобы на сцену были выведены гуси и коровы въ виду того, что на таблицѣ изображенъ гусь и рога коровы. Полное и ясное представленіе о крестьянскомъ дворѣ даетъ моя картина (см. о ней въ моей „Методикѣ письма и письменныхъ упражненій“, стр. 75). На ней дѣти увидятъ разныя крестьянскія постройки, крытыя землей (погребъ), гонтомъ, тёсомъ, соломой; увидятъ домашнихъ четвероногихъ животныхъ и птицъ.

Послѣ бесѣды о дворѣ учитель переходитъ къ таблицѣ и знакомитъ дѣтей съ буквами **Р** и **Г,** спрашиваетъ, на что похожа первая (на рукоятку шашки), вторая (на голову и шею гуся); читаются слова **рама, голова, рога**; усвоиваются слоги: **ра, ма, го, ло ,ва, ро, га.**

Пятая таблица*) переноситъ дѣтей въ глубь лѣса и знакомитъ съ красивѣйшими его обитателями — ланями. Рядомъ съ изображеніями ланей хорошо поставить изображенія благороднаго оленя, сѣвернаго оленя и лося. Если этого нельзя сдѣлать, учитель ограничивается бесѣдой о ланяхъ. Дѣти должны сказать, что на рисункѣ они видятъ двухъ ланей. У одной лани большіе вѣтвистые рога, у другой роговъ нѣтъ. Лань съ рогами срываетъ траву, лань безъ роговъ робко подходитъ къ водѣ. У лани ноги тонкія, длинныя. На ногахъ копыта. По окончаніи бесѣды о ланяхъ, учитель обращаетъ вниманіе дѣтей на изображенія трехъ ножей,

*) Четвертая и пятая таблицы обозначены такъ: 4/а, 4/б. Произошло это по слѣдующей причинѣ: вмѣстѣ со вторымъ изданіемъ таблицъ были напечатаны пятая и десятая въ той надеждѣ, что слѣдующее изданіе останется безъ перемѣнъ. Но такъ какъ 4-я таблица второго изданія оказалась неудобной, то пришлось замѣнить ее двумя.

расположенныхъ въ видѣ буквы **Н.** Дальше дѣти знакомятся съ буквою **н** и читаютъ слова: **нога, лани,** усвоиваютъ слоги: **но, га, ла, ни.**

Послѣ этого дѣлается приходъ къ разсмотрѣнію рака. Дѣти должны отвѣтить на вопросы: сколько ногъ у рака, сколько ихъ съ одной и другой стороны, сколько клешней у рака, какіе усы. Къ сожалѣнію, по недосмотру на таблицѣ не помѣщенъ рисунокъ большой косы. Это затрудняетъ переходъ къ изображенію буквы **К,** составленной изъ трехъ косъ.

Упущеніе легко поправить принесеніемъ въ классъ настоящей косы. Такъ какъ въ промежуткѣ между словами: **нога, лани,** съ одной стороны и словами: **раки, коса** съ другой предполагалось помѣстить изображеніе косы, то приведенныя слова нельзя было раздѣлить на слоги, что было бы весьма кстати для болѣе яснаго представленія слоговъ.

На шестой таблицѣ изображены ухо и утка съ утятами. Изображеніе уха ведетъ къ бесѣдѣ о пяти внѣшнихъ чувствахъ: ушами мы слышимъ, глазами видимъ и т. д. Утка съ двумя утятами — на водѣ, третій утенокъ на берегу, лапкой онъ чиститъ клювъ. Объ уткахъ дѣти могутъ сказать много: какого они цвѣта, какія у нихъ лапы, клювъ, чѣмъ отличаются ихъ лапы и клювъ отъ лапъ и клюва куръ, какъ онѣ ходятъ (переваливаясь съ боку на бокъ), плаваютъ, летаютъ, что ѣдятъ, какъ подъ курицу подкладываютъ утиныя яйца, въ какой бѣдѣ бываетъ курица-насѣдка, когда ея дѣтки, завидя воду, бросаются въ нее, весело плаваютъ и полощутся въ ней. Хорошо при этомъ прочесть изъ II года „Родного слова“ Ушинскаго разсказъ о мальчикѣ и объ уткахъ.

Седьмая таблица, изображающая усы, кофту и муфту, не богата содержаніемъ для бесѣды. Относительно усовъ можно сказать, какіе они бываютъ по длинѣ, по цвѣту, спросить, у какихъ животныхъ есть усы*) и т. п. О кофтѣ и муфтѣ достаточно ограничиться вопросами: кто носитъ ихъ, изъ чего онѣ дѣлаются, когда носятъ муфту.

*) Дѣти очень любятъ заучивать музыкальные стишки. Чтобы удовлетворить этой ихъ склонности, внести разнообразіе въ занятія, кстати привести здѣсь слѣдующее стихотвореніе:

Восьмая таблица предназначена для ознакомленія съ буквами: **б и д.** На ней три рисунка: первый изображаетъ трехъ маленькихъ рыбокъ и большого окуня, ловящаго одну изъ нихъ; второй — бобы, третій — дугу. Первый рисунокъ долженъ вызвать въ памяти дѣтей воспоминанія, связанныя съ рѣкой, прудомъ, озеромъ, моремъ, смотря по тому, что кому болѣе извѣстно. Охотниковъ разсказывать найдется много, и учитель долженъ воспользоваться этимъ: онъ вызываетъ желающихъ на средину класса и требуетъ, чтобы они говорили, обратившись лицомъ къ товарищамъ. Данный пріемъ способствуетъ выработкѣ яснаго и отчетливаго произношенія и подготовляетъ къ хорошему чтенію.

Изображеніе бобовъ не развяжетъ, конечно, языка дѣтей. Учитель долженъ показать цѣлое растеніе съ корнями, листьями, плодами. Рядомъ съ бобами хорошо показать горохъ, фасоль. У деревенскихъ дѣтей эти растенія вызовутъ воспоминанія о томъ, какъ весною садятъ ихъ, какъ ставятъ возлѣ гороха и фасоли колышки, по которымъ они вьются и т. д.

Дуга съ колокольчикомъ можетъ вызвать воспоминанія о тройкѣ, напомнить пѣсню: „Вотъ мчится тройка удалая“... Чтобы дѣти поняли, какъ получается дуга, учитель на ихъ глазахъ сгибаетъ довольно толстый сырой прутъ, связываетъ бечевкой и прячетъ въ шкапъ. Черезъ довольно продолжительное время, когда прутъ высохнетъ, учитель при дѣтяхъ снимаетъ съ него бечевку. Прутъ остается въ согнутомъ положеніи: становится яснымъ, какъ образуется дуга.

На девятой таблицѣ тоже три рисунка. Первый рисунокъ изображаетъ часть рѣки и ея берега. У берега — лодка съ двумя веслами; на берегу ведро и удочка. Второй рисунокъ представляетъ вѣсы, на одной чашкѣ которыхъ гиря, на другой — часть сѣтей. Первый и третій рисунки служатъ какъ бы продолженіемъ перваго рисунка предыдущей таблицы. Тамъ говорилось о рыбахъ, здѣсь нужно сказать о средствахъ и способахъ ловли рыбы. — Второй рисунокъ даетъ поводъ дѣтямъ припомнить, какъ они ходили въ лавку, какъ торговецъ на одну чашку вѣсовъ кладетъ покупаемый товаръ, на другую гирю, взвѣшиваетъ продаваемый имъ товаръ. Не будетъ большимъ уклоненіемъ, если заставить дѣтей припомнить, что они покупаютъ въ лавкѣ, во сколько фунтовъ бываютъ гири.

Котикъ усатый
По садику ходитъ;
Козелъ бородатый
За котикомъ бродитъ.

Лапочкой котикъ
Моетъ свой ротикъ;
А козелъ сѣдою
Трясетъ бородою.

Разсматриваемая таблица знакомитъ съ буквами: **е, ё, ѣ,** представляющими затрудненіе при чтеніи прямыхъ слоговъ вслѣдствіе того, что онѣ называются *йэ, йо, йать.* Во избѣжаніе затрудненія сліянія согласныхъ съ названными гласными, необходимо заставлять учащихся, во-первыхъ, называть согласныя буквы мягко **вь, сь,** а гласныя безъ *й,* какъ узкое *э*: *вьэсы, сьэти, вьэдро, вьэсло.*

Десятая таблица знакомитъ со значеніемъ **ъ** и **ь** въ концѣ словъ. Предшествующая чтенію бесѣда должна быть направлена не только къ тому, чтобы поговорить о рисункѣ таблицы, но и пріучить дѣтей къ ясному и отчетливому произношенію словъ, оканчивающихся твердыми и мягкими согласными: *пень, корень, клинъ, грибъ, крестьянинъ, топоръ, уголь, уголъ.* Чтобы приведенныя слова употреблялись въ связной рѣчи, учитель заставляетъ дѣтей отвѣтить приблизительно на такіе вопросы: Что изображено на этомъ рисункѣ? (На рисункѣ изображены пень, клинъ, грибы, трава). Кто срубилъ дерево? Чѣмъ крестьянинъ срубилъ его? Изъ чего сдѣланъ топоръ? Кто обтесалъ клинъ? Куда крестьянинъ забилъ клинъ? У какого дерева корни идутъ поверхъ земли? (На этотъ вопросъ въ разныхъ мѣстностяхъ будутъ даны и разные отвѣты. Поверхъ земли корни обыкновенно идутъ у ели, сосны). Зачѣмъ крестьянинъ срубилъ дерево? Куда крестьянинъ отвезъ дрова (домой, въ городъ). Дальше можетъ слѣдовать разсказъ учителя. Дрова положили въ печку. Дрова сгорѣли, остались уголья (угли). Маленькій Коля вынулъ изъ печки уголь и положилъ его въ уголъ. Можно обойтись и безъ вопросовъ: учитель разсказываетъ, какъ крестьянинъ поѣхалъ въ лѣсъ, какъ лось бѣжалъ по лѣсу, какъ крестьянинъ срубилъ дерево, какъ стволъ дерева онъ разрубилъ на дрова и т. д.

Одиннадцатая таблица изображаетъ дѣтскую комнату. Описаніе ея, сокращенное и полное, приведено въ моей „Русской рѣчи", вып. I. Эта таблица знакомитъ съ буквами: **я** и **ю.** Такъ какъ этихъ буквъ нельзя назвать безъ *й,* то ихъ и не слѣдуетъ называть отдѣльно, а только въ прямыхъ слогахъ: *Ле-ня, Ню-ра.*

Двѣнадцатая таблица предназначена не только для того, чтобы упражнять дѣтей въ устной бесѣдѣ, чтобы познакомить ихъ съ буквами: **э** и **ѳ,** но и для того, чтобы показать, какъ слѣдуетъ и какъ не слѣдуетъ сидѣть во время письма. Описаніе помѣщеннаго на ней рисунка, сокращенное и полное, находится въ названной выше книгѣ (Описаніе нѣсколькихъ рисунковъ повторяется потому, что при первомъ описаніи подбирались слова только съ извѣстными уже буквами).

Тринадцатая таблица даетъ мало матеріала для бесѣды. Этотъ недостатокъ слѣдуетъ вознаградить наглядностью: учитель приноситъ въ классъ лилію съ луковицей, стеблемъ и цвѣтами*), вѣтку сосны

*) Хорошо разучить стихотвореніе: „Въ моей бѣлой чашкѣ" и т. д.

или ели съ нѣсколькими шишками. Длинный, стройный стебель лиліи долженъ напоминать дѣтямъ десятеричное **і**, а три шишки, поставленныя рядомъ на четвертую, букву *ш*.

Четырнадцатая таблица даетъ значительное количество словъ, выраженій и предложеній для упражненія въ произношеніи труднаго дѣтямъ звука *з*: *змѣя, коза, глаза козы, рога козы загнуты назадъ; береза, березовая кора бѣлая, березовые листья зеленые; роза, ваза, роза въ вазѣ* и т. п.

Пятнадцатая таблица предназначена для ознакомленія дѣтей съ буквами: **ц** и **й**. На ней, кромѣ словъ: *цѣпь, цѣпъ, яйца, улей*, находятся рисунки: цѣпь въ видѣ буквы **ц**, цѣпъ, птичье гнѣздо съ четырьмя яйцами и улей.

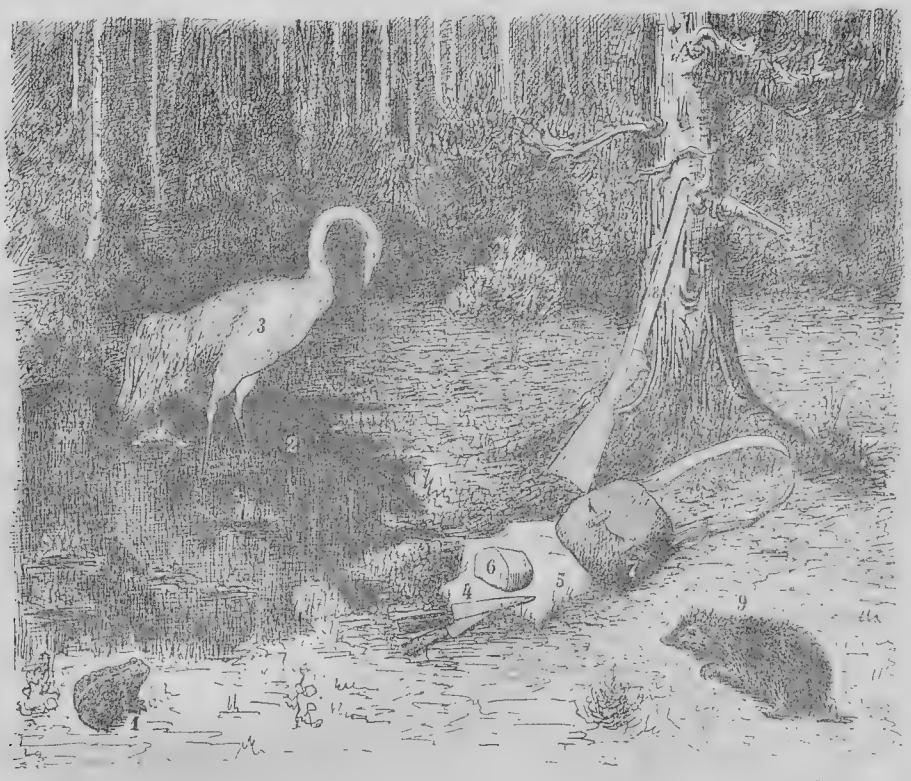
На остальныхъ трехъ таблицахъ подробно останавливаться нѣтъ надобности; стоитъ лишь обратить вниманіе на то, что онѣ лучше всего выражаютъ ту основную мысль, которой необходимо слѣдовать при обученіи русскому языку на первой ступени.

Вотъ рисунокъ 16-й таблицы въ уменьшенномъ видѣ.

16-я таблица должна познакомить дѣтей съ буквою **ч** и упражнять ихъ въ чтеніи словъ съ этою буквою. Ведется бесѣда: старуха чинитъ чулокъ; передъ ней стоитъ столъ; на столѣ подсвѣчникъ, въ подсвѣчникѣ — свѣча; свѣча горитъ; позади старухи печка; возлѣ печки — бочка; бочка обита обручами; у задней

ножки стула лежитъ собачка. Послѣ приведенной бесѣды по рисунку, чтеніе отдѣльныхъ словъ: чулокъ, свѣча, подсвѣчникъ, печка, бочка, обручъ, собачка не должно казаться безсвязнымъ наборомъ словъ.

17-ая таблица даетъ очень много матеріала для упражненій въ произношеніи словъ со звукомъ **ж**. Лѣсъ. Въ лѣсу большая лужа.



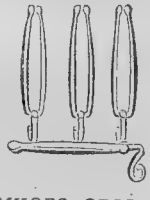
Въ лужѣ стоитъ журавль. Возлѣ лужи сидитъ жаба. Къ лужѣ идетъ ежъ. Вблизи лужи лежитъ салфетка. На салфеткѣ ножи, хлѣбъ и кожаная охотничья сумка. Охотникъ приставилъ ружье, а самъ заснулъ гдѣ-нибудь въ сторонѣ, на возвышенномъ мѣстѣ, подъ кустомъ. Въ это время пролетавшій надъ лѣсомъ журавль спустился въ лужу, надѣясь найти въ ней для себя поживу. Ежъ направляется къ лужѣ напиться воды. Дальше можетъ слѣдовать описаніе журавля, жабы и ежа. У журавля очень длинныя ноги, длинная шея, длинный клювъ. Журавль ходитъ, бѣгаетъ, прыгаетъ, летаетъ. Журавль питается лягушками, рыбами, змѣями. — У ежа четыре ноги; ноги у него короткія и т. д. Кромѣ описаннаго рисунка на таблицѣ находится еще изображеніе жука, напоминающаго своимъ видомъ букву **ж**. Бесѣда о жукѣ увеличиваетъ количество словъ со звукомъ *ж*: ножка жука, ножки жука, у жука шесть ножекъ; лапа жука и т. д.

18-ая таблица предназначена для упражненій въ произношеніи словъ со звукомъ *щ* и для ознакомленія съ буквою **щ**. На полу лежатъ клещи, щипцы, щепки, стоитъ ящикъ. Возлѣ ящика три щенка. Одинъ щенокъ лѣзетъ въ ящикъ, другой смотритъ на него,

третій грызетъ щепку. Вдоль передней стѣны стоитъ длинная скамейка. На скамейкѣ сидитъ мальчикъ и клещами вытаскиваетъ

гвоздь изъ доски. Къ стѣнѣ приставлена щетка. Щеткою подметаютъ полъ; клещами вытаскиваютъ гвозди; щипцами берутъ уголья; щепками растапливаютъ печку.

На таблицѣ четверо щипцовъ расположены въ видѣ буквы **щ**. (Щипцы, изображенные здѣсь, встрѣчаются очень рѣдко. Загнутая часть щипцовъ предназначается для того, чтобы ихъ вѣшать).



Изъ описанія послѣднихъ трехъ таблицъ видно, что на нихъ помѣщены сложные рисунки, дающіе возможность вести связную бесѣду, въ которой употребляется много словъ съ изучаемымъ звукомъ. Къ сожалѣнію, не всѣ таблицы пока таковы. Зародившаяся о нихъ мысль въ первомъ изданіи была выполнена не совсѣмъ удачно: преслѣдовалась главнымъ образомъ цѣль ознакомленія дѣтей съ буквами и процессомъ чтенія съ помощью рисунковъ; большая часть ихъ были простые; упражненія въ устной рѣчи отодвигались на задній планъ. При слѣдующемъ изданіи эти упражненія ставились уже на первомъ мѣстѣ; число сложныхъ рисунковъ, пригодныхъ для связной бесѣды съ частымъ употребленіемъ словъ на изучаемый звукъ, увеличилось. Послѣднее изданіе въ идею таблицъ ничего новаго не вноситъ и отъ предыдущаго отличается только добавленіемъ нѣсколькихъ рисунковъ и уменьшеніемъ числа словъ на нѣкоторыхъ таблицахъ. Если таблицы привьются къ школамъ, и потребуется новое изданіе, то послѣднее зна-

чительно будетъ улучшено увеличеніемъ числа таблицъ и замѣной простыхъ рисунковъ сложными. Такъ, четвертая таблица должна быть предназначена только для ознакомленія съ буквою **р**, и помѣщенный на ней рисунокъ, изображающій часть стѣны съ окномъ, слѣдуетъ замѣнить такимъ: столярная мастерская; въ ней столярный станокъ; столяръ дѣлаетъ оконную раму; рукава у столяра засучены; на стѣнѣ мастерской висятъ рамка и лира. — На пятой таблицѣ слѣдуетъ изобразить ручей; по ручью плыветъ гусыня съ гусятами; изъ ручья пьетъ воду волъ съ большими рогами; вдали водяная мельница. — На шестой оставить рисунокъ, изображающій ланей въ большемъ, чѣмъ теперь, видѣ. — Рисунокъ седьмой таблицы долженъ представлять сѣнокосъ, на которомъ косцы косятъ траву косами. По сѣнокосу протекаетъ ручей; въ ручьѣ стоитъ мальчикъ съ поднятой вверхъ рукой; съ руки свѣшивается большой ракъ. — На восьмой таблицѣ нужно изобразить прудъ; у берега пруда утка съ утятами; за прудомъ хуторъ; на хуторѣ хата и другія постройки. — Рисунокъ девятой таблицы долженъ представлять городскую улицу; по улицѣ идетъ женщина въ кофтѣ; въ рукѣ она держитъ муфту и показываетъ ее мужчинѣ, который одѣтъ въ кафтанъ и фуражку. Вдоль улицы стоятъ фонари. Съ домовъ свѣшиваются флаги. — На десятой таблицѣ нужно изобразить огородъ; на огородѣ бобы, горохъ, фасоль и другія овощи. Бабушка и внучка съ бусами на шеѣ вырываютъ изъ земли бобы. Огородъ огороженъ заборомъ изъ бревенъ. На огородѣ бочка съ водой для поливанія овощей. — На 11-ой таблицѣ нужно изобразить городской дворъ. На дворѣ лежатъ дрова; къ стѣнѣ дома приставлена дуга; изъ водост. трубы льется вода; дѣдушка ставитъ ведро подъ трубу такъ, чтобы въ него лилась вода. — На 12-ой таблицѣ слѣдуетъ нарисовать лугъ, по которому протекаетъ рѣка; у берега лодка; на лодкѣ весла; на берегу ведро, удочка и развѣшенныя на кольяхъ сѣти; на лугу стоитъ копна сѣна. — 13-я, 14-я, 15-я и 16-я таблицы могутъ служить повтореніемъ описанныхъ выше 10-й, 11-й, 12-й и 13-й таблицъ. — Рисунокъ 17-й таблицы долженъ представлять садъ. Въ саду, кромѣ плодовыхъ деревьевъ, растетъ береза; подъ березой лежитъ привязанная къ ней коза; змѣя ползетъ по дорожкѣ сада; у дорожки на тумбѣ стоитъ ваза, вблизи тумбы розовый кустъ. — На 18-й таблицѣ слѣдуетъ нарисовать гумно; у гумна на цѣпи собаку; вблизи гумна токъ; на току крестьянина, цѣпомъ молотящаго хлѣбъ. — На 19-й таблицѣ можно изобразить пчельникъ; на пчельникѣ 3—4 улья. Вблизи пчельника кустъ; въ кустѣ гнѣздо; изъ гнѣзда мальчикъ вынулъ яйцо и смотритъ на него. — 20-я, 21-я и 22-я таблицы могутъ служить повтореніемъ описанныхъ выше послѣднихъ трехъ таблицъ.

Итакъ описанныя таблицы въ связи съ I выпускомъ моей „Русской рѣчи, чтенія, письма и рисованія“ ставятъ обученіе процессу чтенія въ совершенно зависимое положеніе отъ обученія устной рѣчи по рисункамъ. Центръ тяжести труда переносится на упражненія въ послѣдней, а знаніе звукового значенія буквъ и навыкъ въ процессѣ чтенія должны быть пріобрѣтены незамѣтнымъ образомъ, безъ особыхъ усилій со стороны учителя и учениковъ. Легкое усвоеніе звукового значенія буквъ дается съ помощью рисунковъ: рисунокъ ивы помогаетъ припоминать звуковое значеніе находящихся подъ нимъ буквъ: **и—в—а**. На другихъ таблицахъ на помощь рисункамъ приходятъ еще изображенія предметовъ (обруча, серпа и т. д.), названія коихъ начинаются тѣмъ же звукомъ, какимъ называется и буква. Навыкъ въ процессѣ чтенія безъ особаго усилія пріобрѣтается дѣтьми потому, что они читаютъ лишь то, что они неоднократно произносили устно, что хорошо усвоили и поняли. Все содержаніе названной выше книги, кромѣ нѣсколькихъ послѣднихъ статеекъ, дается рисункомъ. Дѣти сначала усвоиваютъ содержаніе рисунка устно, а потомъ уже читаютъ усвоенное, благодаря чему они не только пріобрѣтаютъ навыкъ въ процессѣ чтенія и въ сознательномъ отношеніи къ читаемому, но и навыкъ читать такъ, какъ говорятъ. Кажется, въ моей книгѣ впервые съ полной строгостью и послѣдовательстью проведенъ изложенный принципъ обученія процессу чтенія. На этотъ принципъ, сколько мнѣ извѣстно, не обратили еще должнаго вниманія. Моя „Русская рѣчь“ считается очень скучной и даже недопустимой въ русскихъ школахъ; признаютъ ее пригодной только для инородческихъ. Нельзя возражать, что въ рукахъ лѣниваго или неумѣющаго говорить съ дѣтьми учителя моя книга, дѣйствительно, должна быть скучной, но при составленіи ея такіе учителя и не имѣлись въ виду, и не для тѣхъ школъ, которыя имѣютъ несчастіе видѣть ихъ, она составлена. Я исхожу изъ того соображенія, что въ классѣ должно читать не то, что само по себѣ интересно, а то, что можетъ вызвать дѣтей къ полезной и захватывающей ихъ умственной дѣятельности. Интересное дѣти прочтутъ и сами; задача школы — научить ихъ видѣть въ простыхъ и незначительныхъ предметахъ и явленіяхъ занимающія умъ стороны. Я былъ бы весьма благодаренъ тому, кто указалъ бы недостатки въ моей книгѣ съ такой, именно, точки зрѣнія, которую я признаю единственно допустимой въ мало-мальски нормально поставленной школѣ.

Своей книги я не называю „Азбукою“ или „Букваремъ“ какъ принято называть подобныя книги. Не дѣлаю этого потому, что ознакомленіе съ буквами и процессомъ чтенія стоитъ на второмъ мѣстѣ и только слѣдуетъ за обученіемъ устной рѣчи. Устная рѣчь воспроизводится путемъ чтенія и письма. Такъ какъ рѣчь должна

непремѣнно исходить изъ какого-либо логическаго основанія, то такое основаніе подыскивалось и ставилось выше подбора словъ съ изучаемой буквой. Этимъ объясняется, почему въ нѣкоторыхъ параграфахъ моей книги словъ съ изучаемой буквой весьма незначительное число. Такъ, напр., на букву э одно лишь слово **это:** логическаго принципа я не хотѣлъ принести въ жертву букварному. Это тоже отличительная черта моей книги, не удостоившаяся вниманія критиковъ. Необходимо оговориться, что при составленіи своей „Русской рѣчи", вып. I и II я имѣлъ въ виду преимущественно иородческую школу. Но если бы пришлось мнѣ составить книгу, исключительно для русской школы, то счелъ бы своимъ нравственнымъ долгомъ дать въ ней прежде всего матеріалъ, интересный и полезный для возбужденія напряженной умственной дѣятельности, а не для развлеченія дѣтей такъ называемымъ интереснымъ чтеніемъ. Лучше совсѣмъ ничего не издавать, чѣмъ итти навстрѣчу современнымъ требованіямъ забавлять дѣтей въ классѣ занимательными статейками. На занимательное чтеніе должно смотрѣть, какъ на развлеченіе и отдыхъ послѣ серьезнаго умственнаго труда, а не какъ на занятіе, которое должно считать идеаломъ классной работы.

Нѣкоторые педагоги находятъ, что обучать процессу чтенія по разрѣзной азбукѣ лучше, чѣмъ по таблицамъ, потому, что разрѣзной азбукой можно пользоваться, кромѣ того, и какъ средствомъ развитія самодѣятельности учащихся требованіемъ чтенія вновь составленныхъ словъ и самостоятельнаго составленія изъ буквъ словъ. Можно возразить, что самодѣятельность учащихся нужно развивать на болѣе благодарныхъ упражненіяхъ, чѣмъ составленіе словъ изъ буквъ разрѣзной азбуки. Составленіе это, какъ извѣстно, довольно непроизводительно отнимаетъ много дорогого класснаго времени, нарушая обыкновенно дисциплину среди дѣтей, томящихся скучнѣйшимъ процессомъ исканія буквъ и составленія изъ нихъ словъ. Позволительно думать, что всѣ рѣшительно разрѣзныя азбуки пора было бы изъять изъ класснаго употребленія. Онѣ допустимы въ домашнемъ обиходѣ, какъ дѣтская игрушка. Вмѣсто того, чтобы заставлять дѣтей читать составленныя изъ буквъ разрѣзной азбуки слова и составлять изъ нихъ данныя учителемъ слова, гораздо лучше писать слова на доскѣ печатными буквами и требовать того же отъ дѣтей. Эта работа идетъ гораздо быстрѣе, а главное къ зрительнымъ впечатлѣніямъ присоединяются моторныя и помогаютъ болѣе скорому и прочному запоминанію. Тѣ педагоги, которые отдаютъ предпочтеніе разрѣзной азбукѣ передъ таблицами, принадлежатъ, конечно, къ преданнымъ поклонникамъ звукового метода и считаютъ главнѣйшей задачей первоначальнаго обученія — уразумѣніе дѣтьми, звукового состава словъ. Упражненіями дѣтей въ устной рѣчи они

или совсѣмъ игнорируютъ или же ставятъ ихъ въ независимое отъ чтенія положеніе и предпочитаютъ вести ихъ отдѣльно отъ обученія процессу чтенія, какъ это дѣлаетъ Соловьева и ея сотрудницы, издавшія особыя пособія и для обученія грамотѣ, и для упражненія въ развитіи рѣчи. Я лично, какъ это видно изъ предыдущаго изложенія, стою за соединеніе того и другого, а потому горячо отстаиваю пользованіе таблицами, дающими возможность одновременно упражнять дѣтей въ устной рѣчи и процессѣ чтенія *на одномъ и томъ же матеріалѣ*. Для прочнаго запоминанія звукового значенія буквъ и для усвоенія процесса чтенія таблицы, кромѣ указанныхъ выше причинъ, важны еще и потому, что постоянно находятся передъ глазами дѣтей и прочно закрѣпляютъ въ памяти усвоенное. Противъ таблицъ нѣкоторые педагоги приводятъ то соображеніе, что находящіеся на нихъ рисунки должны отвлекать вниманіе дѣтей отъ буквъ; поэтому при пользованіи таблицами они совѣтуютъ поступать такъ: знакомить сначала съ рисункомъ, потомъ закрывать его, оставивъ прорѣзъ для изучаемаго слова, чтобы всецѣло сосредоточить на немъ вниманіе учащихся. Едва ли такое опасеніе основательно. Я лично предпочитаю заботиться о томъ, чтобы ассоціація между рисункомъ и словомъ не разрывалась. Можно пожелать, чтобы на таблицахъ было поменьше рисунковъ и словъ съ неизвѣстными буквами, но исполненіе этого пожеланія слишкомъ удорожитъ таблицы. Еще больше удорожитъ раскраска ихъ, какъ этого желаютъ. Мнѣ думается, что раскраска рисунковъ излишня, такъ какъ тогда они, дѣйствительно, будутъ черезчуръ привлекать вниманіе дѣтей и отвлекать отъ буквъ.

Въ пользу таблицъ можно привести еще слѣдующія соображенія. Обученіе процессу чтенія по таблицамъ въ связи съ рисунками помимо того, что облегчаетъ самый процессъ чтенія и представляетъ большія удобства при обученіи цѣлаго класса, оживляетъ дѣтей, дѣлаетъ работу общей, а это влечетъ за собой болѣе скорое усвоеніе изучаемаго. Возможно быстрое изученіе всѣхъ буквъ необходимо для того, чтобы какъ можно скорѣе отдѣлаться отъ такъ называемаго букварнаго, или азбучнаго, матеріала, т. е. тѣхъ словъ и предложеній, кои набираются для упражненія въ чтеніи какой-либо буквы, напримѣръ: оса, оси, лоси, сало, мало, масло, полили, солили, молили, мололи, пололи и т. п.

Остается сказать, сразу ли нужно изучить таблицы и потомъ уже перейти къ книгѣ, или нужно изучать ихъ по серіямъ и по изученіи серіи переходить къ книгѣ. Кто не пользуется моей книгой, тотъ долженъ изучить всѣ таблицы, или, по крайней мѣрѣ, тѣ изъ нихъ, кои даютъ возможность перейти къ имѣющемуся у дѣтей букварю; кто же пользуется ею, долженъ предпочесть изученіе ихъ по

серіямъ. Таблицы можно раздѣлить на слѣдующія три серіи: 1) первыя семь таблицъ, на которыхъ находятся слова съ твердыми гласными и мягкою и; 2) слѣдующія пять, на которыхъ преобладаютъ слова съ мягкими гласными; 3) послѣднія шесть, знакомящія со свистящими и шипящими звуками (*з, ц, ч, ж, щ*), наиболѣе трудными для инородцевъ. Число серій учитель можетъ увеличить по желанію, а если найдетъ удобнымъ, то можетъ переходить отъ изученія каждой таблицы къ книгѣ. Послѣдняго не слѣдуетъ дѣлать на первыхъ порахъ.

Раньше было замѣчено, что американскіе педагоги долгое время не даютъ дѣтямъ въ руки книги для чтенія и упражняютъ ихъ въ процессѣ чтенія по написанному на доскѣ. Нѣкоторые педагоги идутъ дальше и требуютъ, чтобы дѣтей начинали учить чтенію послѣ продолжительныхъ упражненій въ устной рѣчи, особенно необходимымъ считаютъ это при обученіи не родному языку. Хотя подобная постановка обученія не родному языку ставитъ обученіе ему въ такія же условія, какъ обученіе родному и, слѣдовательно, вполнѣ отвѣчаетъ требованіямъ естественнаго метода, признаваемаго теперь единственно разумнымъ и допустимымъ, однако она (постановка) должна быть признана непрактичной и неудовлетворяющей самымъ элементарнымъ психическимъ и педагогическимъ положеніямъ. Родной языкъ въ силу лишь необходимости воспринимается дѣтьми однимъ слухомъ; къ помощи зрительныхъ и моторныхъ впечатлѣній ребенокъ не можетъ прибѣгать для запоминанія словъ: ему непосильно ни чтеніе, ни письмо. Его силенки всецѣло поглощены изученіемъ окружающихъ его предметовъ и явленій. Въ совершенно иномъ положеніи находятся дѣти 9—10 лѣтъ, изучающія неизвѣстный имъ языкъ: запасъ представленій у нихъ уже великъ; имъ остается лишь ассоціировать представленія съ названіями на изучаемомъ языкѣ. Кромѣ того, они могутъ воспринимать слова не только слухомъ, но и зрѣніемъ путемъ чтенія, и мускульнымъ чувствомъ путемъ письма. Нецѣлесообразно заставлять 9—10-тилѣтнихъ дѣтей въ теченіе нѣсколькихъ недѣль, а тѣмъ болѣе нѣсколькихъ мѣсяцевъ усвоивать неизвѣстный языкъ только слухомъ и лишать ихъ возможности облегчить трудъ усвоенія съ помощью глазъ и руки. Не родной языкъ въ такомъ возрастѣ долженъ быть изучаемъ не по натуральному (или естественному) методу, т. е. не по тому методу, по какому изучается родной, а по методу педагогическому, методу, принимающему во вниманіе изложенныя выше условія. Этотъ методъ, привлекающій къ участію и слухъ, и зрѣніе, и моторное чувство, даетъ возможность въ короткое время усвоить и чужую рѣчь, и пріобрѣсти умѣнія читать и писать на чужомъ языкѣ.

Продолжая рѣчь о школьномъ обученіи не родному языку, нахожу необходимымъ обратить вниманіе учащихъ на нецѣлесообраз-

ность требованія вести первыя бесѣды непремѣнно о предметахъ классной обстановки: названія предметовъ ея (столъ, стулъ, скамейка, доска и т. д.) не даются, напр., дѣтямъ-эстонцамъ. Поэтому при первоначальномъ обученіи не родному языку нужно брать легкія для произношенія названія предметовъ и дѣйствій, хотя бы они и не принадлежали къ окружающей дѣтей обстановкѣ. Это, во-первыхъ, а во-вторыхъ, для усвоенія названій предметовъ и дѣйствій класснаго обихода не стоитъ отводить особыхъ уроковъ потому, что они (названія) могутъ быть усвоены исподволь, постояннымъ повтореніемъ; въ третьихъ, если признать основательнымъ высказанное выше положеніе, что изученіе неизвѣстнаго языка должно происходить совмѣстно съ помощью слуховыхъ, зрительныхъ и рукодвигательныхъ воспріятій, то нужно подбирать такія слова и предложенія, которыя были бы возможно болѣе пригодны для произношенія, чтенія и письма. Словомъ, составленіе первой книги для обученія родному языку и тѣмъ болѣе не родному, которая удовлетворяла бы всѣмъ требованіямъ, такая трудность, которую едва-ли кто-нибудь когда-либо одолѣетъ. Похвалы, расточаемыя нѣкоторыми педагогами „Новой азбукѣ“ гр. Л. Толстого, конечно, недоразумѣніе.

При описанномъ выше способѣ обученія процессу чтенія съ помощью таблицъ, безсознательнаго чтенія быть не можетъ. Въ тѣхъ случаяхъ, когда чтенію бесѣда не предшествуетъ, необходимо прибѣгать къ объясненіямъ или до чтенія фразы, или послѣ. Лучше раньше объяснить, чтобы предупредить безсознательное отношеніе къ читаемому, но если подлежащій чтенію матеріалъ не представляетъ затрудненій для пониманія, можно допустить чтеніе безъ предварительнаго объясненія. Послѣ чтенія слѣдуетъ предложить лишь такіе вопросы, отвѣты на которые показывали бы, что дѣти понимаютъ читаемое, напр., при чтеніи слова п ч е л а достаточно ограничиться однимъ изъ слѣдующихъ вопросовъ: гдѣ живетъ пчела? гдѣ вы видѣли пчелу? что дѣлаетъ пчела? или: на кого похожа пчела? и др. Отвѣтъ на какой-либо изъ предложенныхъ вопросовъ покажетъ, что у спрашиваемаго есть представленіе о пчелѣ, а это только и нужно, когда идетъ урокъ упражненія въ чтеніи.

При чтеніи предложеній въ родѣ слѣдующихъ: о с а п о х о ж а н а п ч е л у; х о б о т о к ъ о с ы д л и н е н ъ; о с ы б о л ь н о ж а л я т ъ, учитель спрашиваетъ: чѣмъ похожа оса на пчелу? и т. д. При чтеніи подобныхъ предложеній необходимо также прибѣгать и къ наглядымъ пособіямъ.

При чтеніи выраженій, состоящихъ изъ существительнаго и прилагательнаго, учитель обращаетъ вниманіе на разницу между представленіями, положимъ: глазъ и лѣвый глазъ.

При чтеніи распространенныхъ предложеній, учитель путемъ

вопросовъ старается показать, въ какомъ отношеніи находятся члены предложенія. Достигнуть этого можно слѣдующимъ образомъ: пусть, напримѣръ, по прочтеніи предложенія: рыбы плаваютъ въ водѣ, учитель спроситъ: что дѣлаютъ рыбы въ водѣ? кто плаваетъ въ водѣ? гдѣ плаваютъ рыбы? Приведенными выше вопросами учитель будетъ способствовать лучшему пониманію предложеній и, кромѣ того, подготовитъ къ грамматическому разбору предложеній. Такъ, напримѣръ, при чтеніи предложенія: черныя тучи закрыли солнце, учитель ставитъ вопросы: какое слово показываетъ, что закрыли солнце? какое слово показываетъ, какія тучи? какое слово показываетъ, что закрыли тучи?

Когда учитель станетъ получать удовлетворительные отвѣты на подобные вопросы, онъ при чтеніи предложенія предлагаетъ одинъ-два вопроса, касающіеся главнымъ образомъ обстоятельственныхъ словъ, напримѣръ, по прочтеніи предложенія: дѣвочка невзначай разбила зеркальце, предлагается только слѣдующій вопросъ: какое слово показываетъ, какимъ образомъ дѣвочка разбила зеркальце?

Сдѣланныхъ указаній вполнѣ достаточно, чтобы покончить съ вопросомъ, какъ обучать устной рѣчи на первой ступени ученія въ связи съ обученіемъ процессу чтенія, и перейти къ вопросу, какъ обучать сознательному чтенію статей въ связи съ обученіемъ устной рѣчи. На первой ступени обученія языку бесѣда должна предшествовать чтенію, на второй, наоборотъ, чтеніе должно предшествовать бесѣдѣ (пересказу) по весьма простой и понятной причинѣ: дѣти приходятъ въ школу съ умѣніемъ говорить, правда, несовершеннымъ умѣніемъ, но все-же умѣніемъ; процессъ же чтенія дается имъ съ величайшимъ трудомъ, поэтому нужно начать съ того, что извѣстно и легче для нихъ, что можетъ подготовить ихъ къ одолѣнію трудностей чтенія — съ бесѣды. Но какъ бы умѣло бесѣды ни велись, дѣти будутъ передавать результаты только *своихъ* личныхъ наблюденій, будутъ вращаться въ ограниченномъ кругу окружающей ихъ дѣйствительности и ограниченномъ кругу словъ и предложеній. На первыхъ порахъ это имѣетъ огромное значеніе для нормальнаго и успѣшнаго развитія ума и языка. Замѣчено, что дѣти дикарей и крестьянъ до 10—12-ти лѣтъ, хотя и не такъ богаты представленіями и словами, но умнѣе и серьезнѣе городскихъ, толковѣе выражаютъ свои мысли. Объясняется это тѣмъ, что дѣти успѣшно могутъ справляться только съ ограниченнымъ кругомъ представленій. Но съ 10—12-ти лѣтъ ограниченный кругъ представленій вредно отзывается на развитіи ума и языка; съ этого возраста деревенскія дѣти начинаютъ уступать городскимъ, если не расширять ихъ кругозора. Поэтому школа не можетъ долго держать дѣтей въ кругу

ихъ личныхъ наблюденій и въ кругу ихъ личной способности выражаться; при первой же возможности она должна перейти къ сокровищницѣ мысли и языка великихъ писателей, къ ихъ произведеніямъ.

Заканчиваю главу сожалѣніемъ, что я познакомился съ III ч. сочиненія проф. Меймана: „Лекціи по экспериментальной педагогикѣ“ тогда, когда она уже была отпечатана. (Раньше ссылка на Меймана сдѣлана на основаніи статьи Аѳанасьева: „Методы обученія грамотѣ“, помѣщенной въ „Извѣстіяхъ по народному образованію“. 1911 г. № 1-й). Возможно, что при знакомствѣ съ названнымъ сочиненіемъ кое-что было бы изложено и освѣщено иначе, а о недостаткахъ звукоартикулярнаго метода пришлось бы сказать словами почтеннаго профессора.

Нельзя также не выразить сожалѣнія и по поводу того, что, удѣляя слишкомъ много незаслуженнаго вниманія выясненію сущности процесса чтенія, не заботятся о выборѣ подходящаго матеріала для упражненій въ процессѣ чтенія. Даже тѣ составители букварей, которые посвятили много труда на разработку вопроса возможно лучшей постановки обученія грамотѣ, загромоздили ихъ убійственнымъ матеріаломъ. Такъ, напр., у Вахтерова, написавшаго къ своему букварю въ 58 стр. руководство въ 235 стр. со вторженіемъ въ области исторіи, психологіи и даже философіи, уже на 6-й стр. букваря находимъ такой наборъ словъ и предложеній: „сокъ, самъ, сокъ, сукъ, лукъ, сокъ, Лука, рука, мука, роса, коса, кора, кума, кумъ, комъ, сомъ, колъ, макъ, ракъ, лакъ, кушакъ, кулакъ; кусокъ сала; кума ушла; комаръ малъ; урокъ малъ“. Тимоѳеевъ, издавшій весьма солидное сочиненіе объ естественномъ звуковомъ методѣ, не уберегъ своего букваря даже отъ такой фразы: „Были цѣпи наши на полѣ и цѣпы цѣлы“ и отъ подобнаго по всему букварю повторяющагося набора словъ: „умъ, шумъ, ужъ, ахъ, ухъ, пухъ, вашъ, живъ, уфъ, въ, охъ, мохъ, усъ, зубъ, возъ“. Буквари названныхъ, выше послѣдовательницъ американскаго метода страдаютъ тѣмъ же недостаткомъ. Такъ въ букварѣ Дудышкиной: „Я могу читать“ находимъ: „Вот Тото, вот Вово, вот око, то око, от Коко к Тото, от Тото к Вово и т. п. У Соловьевой и ея сотрудницъ: „шаръ, варъ, каръ, каръ-каръ, воръ, воротъ, ворота“ и т. п.

II.

Обученіе сознательному чтенію статей и устной рѣчи.

Понятіе о сознательномъ чтеніи статей. Значеніе сознательнаго чтенія. Главнѣйшія положенія, которымъ должно слѣдовать при обученіи сознательному чтенію и устной рѣчи.

Сознательнымъ можно назвать лишь такое чтеніе статей, при которомъ читающій со словами читаемаго соединяетъ тѣ представленія, понятія и мысли, какія требуются содержаніемъ статьи, понимаетъ связь между отдѣльными мыслями и вытекающую изъ нихъ главную мысль. — Сознательное чтеніе научныхъ произведеній обогащаетъ читателя знаніями (это его образовательное значеніе); сознательное чтеніе художественныхъ произведеній содѣйствуетъ нравственному развитію (это его воспитательное значеніе). Въ первомъ случаѣ сознательное чтеніе можно назвать образовательнымъ, во второмъ — воспитательнымъ. Строго говоря, трудно отдѣлить образовательную сторону чтенія отъ воспитательной, такъ какъ то, что образовываетъ, въ то же время и воспитываетъ, а то, что воспитываетъ, не остается безъ образовательнаго воздѣйствія.

Какъ ни очевидна польза сознательнаго чтенія цѣнныхъ, конечно, произведеній, однако разработка вопроса о немъ слишкомъ еще далека не только отъ совершенства, но даже отъ простой ясности и опредѣленности. Одни педагоги требуютъ вести къ сознательности путемъ самаго тщательнаго и всесторонняго разбора; другіе желаютъ, чтобы учащіеся были возможно больше предоставлены самимъ себѣ, особенно при чтеніи поэтическихъ произведеній потому де, что учитель при толкованіи поэтическаго произведенія допускаетъ субъективизмъ и зачастую толкуетъ его не такъ, какъ должно. Одни говорятъ, что поэтическихъ произведеній нельзя расчленять на части, нельзя пересказывать, а нужно лишь читать и восхищаться; другіе утверждаютъ, что изъ нихъ должна быть выведена идея, а послѣдняя можетъ быть выведена лишь тогда, когда они раздѣлены на части, т. е. когда въ нихъ сначала указаны

частныя мысли. Что касается научныхъ (прозаическихъ) статей, то, по мнѣнію однихъ, совершенно излишне составлять ихъ планы, а, по мнѣнію другихъ, планы не только должны быть составляемы, но и заучиваемы наизусть. Есть преподаватели, которые исключительно занимаются составленіемъ плановъ читаемыхъ статей и требуютъ дословнаго заучиванія ихъ. Не малая путаница происходитъ въ употребленіи и въ пониманіи терминовъ: „сознательное чтеніе“, „воспитательное чтеніе“, „образовательное чтеніе“, „объяснительное чтеніе“.

Сознательному чтенію можно учить на какихъ угодно произведеніяхъ, но такъ какъ при обученіи чтенію должно преслѣдовать не одно лишь сознательное отношеніе къ читаемому, а также и всесторонее воспитаніе душевныхъ качествъ, то необходимо для чтенія выбирать статьи съ крайнею осмотрительностью и распредѣлять въ извѣстной системѣ.

При переходѣ къ чтенію статеекъ, дѣтямъ приходится одолѣвать сразу три большія трудности: 1) читать, 2) соединять со словами и предложеніями соотвѣтствующія имъ представленія и сужденія, 3) понять содержаніе всей статейки. Одолѣть эти трудности несравненно легче, если и при чтеніи статей на первыхъ порахъ послѣдовать тому же принципу, какому мы слѣдовали при чтеніи отдѣльныхъ словъ и предложеній, т. е. если будемъ давать для чтенія то, что дѣти видятъ изображеннымъ на рисункѣ.

Само собой разумѣется, что долго держать дѣтей на чтеніи статей, сопровождаемыхъ рисунками, нельзя, такъ какъ этимъ условіемъ выборъ статей ограничивается и задрудняется, а главное нужно мало-по-малу пріучать къ сознательному чтенію безъ рисунковъ.

Чтобы переходъ отъ чтенія статей, поясняемыхъ рисунками, къ чтенію статей безъ нихъ не былъ рѣзкимъ, нужно подготовлять къ воспріятію содержанія ихъ соотвѣтствующей ему подготовительной бесѣдой. Подготовка должна настроить юнаго читателя такъ, чтобы онъ могъ со вниманіемъ отнестись къ читаемому, хотя бы оно было и неинтересно. Въ большинствѣ случаевъ одной подготовительной бесѣды недостаточно для вполнѣ сознательнаго отношенія къ читаемому, необходимы еще объясненія по прочтеніи статьи.

Какъ бы хорошо ни была объяснена прочитанная статья, какъ бы сознательно дѣти ни относились къ ней, но этого недостаточно: нужно заставить дѣтей разсказать ея содержаніе, чтобы они лучше усвоили его и чтобы учились умѣнію передавать чужія мысли.

По самой своей природѣ умъ человѣческій, особенно дѣтскій, не способенъ сразу, во всей полнотѣ и глубинѣ проникнуться какой-бы то ни было мыслью, а потому прочитанныя произведенія время отъ времени необходимо повторять, чтобы всецѣло сродниться съ

усвоенными мыслями и имѣть возможность передавать ихъ, какъ свои собственныя.

На основаніи сказаннаго въ отдѣлѣ: „Обученіе сознательному чтенію статей и устной рѣчи“, — должны быть разсмотрѣны слѣдующіе вопросы:

А. Выборъ и распредѣленіе матеріала для сознательнаго чтенія.
Б. Бесѣды по рисункамъ и чтеніе.
В. Бесѣда, подготовляющая къ сознательному чтенію статьи.
Г. Чтеніе, сопровождаемое объясненіями учителя.
Д. Пересказъ прочитаннаго.
Е. Повтореніе прочитаннаго.

Разсмотримъ каждый изъ приведенныхъ вопросовъ возможно обстоятельнѣе.

А.

Выборъ и распредѣленіе матеріала для сознательнаго чтенія.

Вопросъ о выборѣ матеріала для сознательнаго чтенія, несмотря на свое продолжительное существованіе, находится въ совершенно неопредѣленномъ положеніи, — каждый смотритъ по-своему. Уже при Ушинскомъ были сторонники того, чтобы дѣти читали исключительно интересныя статьи. Ушинскій былъ не противъ, чтобы непосредственный интересъ оживлялъ преподаваніе, но, по его мнѣнію, онъ „никогда не долженъ достигать той степени, чтобы уничтожить трудъ ученія, потому что *именно трудъ* (мой курсивъ), и трудъ не всегда интересный, но всегда осмысленный и полезный, *есть величайшій двигатель умственнаго и нравственнаго развитія человѣка и человѣчества*“ (тоже). Защищая свои дѣловыя статейки (Въ школѣ, Нашъ классъ, Одежда, Посуда и т. п.), Ушинскій говорилъ: „Кромѣ значенія осмысленнаго и полезнаго труда, эти статейки имѣютъ еще другое — столь же важное. Онѣ пріучаютъ дѣтей къ простому и ясному выраженію тѣхъ простыхъ впечатлѣній, которыя даются имъ правильнымъ наблюденіемъ окружающей ихъ дѣйствительности: именно этими статейками дѣлается возможною *наглядность* обученія. Въ этихъ статейкахъ говорится о такихъ предметахъ, которые дитя или видитъ, или недавно видѣло, такъ что легко можетъ вспомнить во всей подробности. Описаніе подобнаго предмета, помѣщенное въ книжкѣ, конечно, не вполнѣ сходно съ предметомъ, находящимся въ памяти или передъ глазами дитяти, но изъ этого различія вытекаетъ только возможность самыхъ живыхъ и точныхъ сравненій; сравненіе же, какъ извѣстно, есть лучшее упражненіе, развивающее и укрѣпляющее разсудокъ, который и самъ есть ни что иное, какъ способность сравнивающая.

Защитники исключительно интересныхъ дѣтямъ разсказовъ сами убѣдятся въ пользѣ этихъ сухихъ статеекъ, если попытаются вывести рядомъ умственныя и письменныя упражненія изъ какого-нибудь дѣтскаго интереснаго разсказца и изъ такой *дѣловой* статейки. Они увидятъ тогда сами, на сколько послѣдняя удобнѣе первой для умственныхъ и письменныхъ упражненій, для выводовъ, сравненій и умозаключеній, и убѣдятся, что *статейка, вовсе не интересная для дитяти по содержанію, дѣлается для него интересною по той работѣ, которую она даетъ, по тѣмъ упражненіямъ, для которыхъ она собственно и написана*". (Мой курсивъ.)

Высказаннымъ воззрѣніямъ на дѣловыя статейки слѣдуетъ не только сочувствовать, но даже итти дальше Ушинскаго въ этомъ направленіи: нужно пріучать дѣтей одолѣвать неинтересный и трудный, но посильный для нихъ матеріалъ, такъ какъ это есть одна изъ важнѣйшихъ задачъ школы. За постепенно и разумно привитый навыкъ къ серьезному труду будутъ благодарны школѣ ея питомцы, потому что имъ легче будетъ перейти къ суровому жизненному труду, и они будутъ чувствовать себя лучше, чѣмъ тѣ, которымъ старались подносить только легкое и интересное. Нужно оговориться, что въ этомъ взглядѣ тѣ педагоги, которые не хотятъ углубиться въ сущность вопроса, видятъ лишь „по истинѣ своеобразное примѣненіе педагогическихъ принциповъ".

Враждебно относиться къ чтенію интересныхъ статей, само собой разумѣется, нѣтъ никакого смысла, но дѣло въ томъ, что интересныя статьи дѣти прочтутъ и сами, безъ содѣйствія учащаго, прочтутъ и усвоятъ. Прямой, слѣдовательно, расчетъ интересный легкій матеріалъ сдѣлать предметомъ внѣкласснаго чтенія, а чтеніе серьезное, дѣловое, трудное — класснаго. Не велика заслуга, если учитель дорогое классное время потеряетъ на занимательное чтеніе; учитель въ школѣ для того, чтобы научить дѣтей справляться съ тѣмъ, съ чѣмъ сами дѣти не умѣютъ справиться, что требуетъ умственнаго напряженія и усилія воли. Если учитель научитъ дѣтей находить въ этомъ удовольствіе и нравственное удовлетвореніе, то онъ выполнитъ великую воспитательную задачу.

Теперь еще больше сторонниковъ занимательнаго чтенія, чѣмъ при Ушинскомъ. Они жалуются на то, что современные буквари стали сухи и намѣренно серьезны, и въ этомъ видятъ причину, почему въ современной школѣ не видно у дѣтей ни улыбки, ни сіяющихъ глазъ, ни милаго и симпатичнаго дѣтскаго настроенія. Но въ книгахъ ли бѣда? Наблюденіе за школами невольно приводитъ къ заключенію, что источникъ той или иной жизни школы, особенно начальной, ея настроенія — учитель, а не книга. Малыя дѣти всецѣло поддаются вліянію учителя: учитель вялъ, и дѣти вялы; учи-

тель не интересуется дѣломъ, ученики тоже; у живого, энергичнаго, жизнерадостнаго учителя и дѣти таковы же. Что это дѣйствительно такъ, пишущему эти строки приходится наблюдать уже въ теченіе нѣсколькихъ лѣтъ во время посѣщенія школъ. У вялаго и безжизненнаго учителя къ самой интересной книгѣ дѣти относятся равнодушно и аппатично; напротивъ, у дѣятельнаго охотно занимаются и тѣмъ, что, повидимому, должно было бы наводить скуку. Не должно забывать, что дѣти прежде всего любятъ дѣятельность, нужно только умѣть вызвать ихъ къ ней. Едва ли будетъ преувеличеніемъ, если сказать, что по отношенію къ дѣтямъ существуютъ не столько интересныя и неинтересныя занятія, сколько интересные и неинтересные учителя.

При выборѣ матеріала для класснаго чтенія возникаетъ еще вопросъ, какимъ статьямъ отдавать предпочтеніе — образовательнаго или же воспитательнаго характера, читать ли цѣлыя произведенія или отрывки изъ нихъ. Ц. и В. Балталонъ совѣтуютъ читать въ классѣ статьи, дѣйствующія главнымъ образомъ на чувство. Вслѣдствіе этого они рекомендуютъ статьи современныхъ писателей: Мамина-Сибиряка, Станюковича, Самойловича, Засодимскаго, Словицкаго, Ѳ. Тютчева, обогатившихъ дѣтскую литературу прекрасными художественными произведеніями. Они рѣзко осуждаютъ чтеніе отрывковъ по хрестоматіямъ. Если бы классное чтеніе преслѣдовало однѣ только воспитательныя цѣли, то съ ними можно было бы согласиться. Но вѣдь главная задача класснаго чтенія — научить дѣтей сознательно читать. Этой цѣли удобнѣе достигнуть, особенно на первыхъ порахъ обученія, на чтеніи небольшихъ статей. Желаніе Ц. и В. Балталонъ воздѣйствовать исключительно на чувство учащихся должно признать одностороннимъ. Дѣти и безъ внѣшняго воздѣйствія отличаются крайней эмоціональностью. Для возстановленія душевнаго равновѣсія нужно дѣйствовать и на ихъ разсудочность. Кромѣ того, необходимыя въ раннемъ возрастѣ упражненія надъ элементарнымъ логическимъ анализомъ рѣчи лучше производить надъ простымъ, чѣмъ надъ художественнымъ разсказомъ. Особенно непригодно требованіе названныхъ авторовъ для начальной школы, гдѣ при преподаваніи языка должно заботиться и о сообщеніи свѣдѣній по разнымъ отраслямъ знанія (естествовѣдѣнію, исторіи, географіи). Поэтому въ начальныхъ школахъ должны имѣть мѣсто и научныя статьи. Выборъ послѣднихъ, подобно литературнымъ, долженъ быть сдѣланъ съ крайней осторожностью и осмотрительностью, чтобы не дать ничего лишняго и неподходящаго.

Изъ статей естественно-историческаго содержанія слѣдуетъ остановиться на такихъ, которыя пробуждаютъ въ дѣтяхъ хорошее къ животнымъ отношеніе и воздерживаютъ отъ нерадиваго и же-

стокаго обращенія съ ними. Хорошо также читать статьи обобщающаго характера, т. е. такія, въ которыхъ говорится, чѣмъ тѣ или другія животныя, насѣкомыя и растенія питаются; какія изъ нихъ полезны и вредны человѣку; какъ ухаживать за полезными и какъ истреблять вредныхъ *).

Важно также ознакомить учащихся начальной школы съ такими статьями географическаго содержанія, которыя расширяютъ знанія о мірѣ, указываютъ на связь однихъ географическихъ фактовъ съ другими: напр., на связь болотной мѣстности съ сырымъ, туманнымъ и вреднымъ климатомъ; на зависимость постояннаго обилія воды въ рѣкахъ отъ лѣсовъ; на зависимость климата отъ лѣса; на зависимость занятій людей отъ тѣхъ географическихъ условій, въ которыя они поставлены.

Слѣдуетъ также читать въ начальной школѣ и историческія статьи, изображающія картины семейнаго и общественнаго быта разныхъ историческихъ эпохъ. Особенно же слѣдуетъ останавливаться на тѣхъ историческихъ статьяхъ, которыя пробуждаютъ чувство любви къ отечеству, говорятъ о томъ, какъ оно выходило изъ затруднительнаго положенія, благодаря общимъ усиліямъ всего народа, и ярко и рельефно изображаютъ полезную и самоотверженную дѣятельность великихъ людей на благо народа.

Выборъ статей воспитательнаго характера представляетъ гораздо больше затрудненій, чѣмъ выборъ статей образовательнаго характера. Тутъ прежде всего приходится натолкнуться на спорный вопросъ, можно ли читать съ дѣтьми статьи, изображающія отрицательныя стороны жизни. Въ дѣтскихъ книгахъ, предназначенныхъ для класснаго чтенія, очень часто встрѣчаются подобныя статьи; почти во всѣхъ можно встрѣтить разсказы о дѣдушкѣ и внучкѣ, о хитрой и коварной лисѣ, о неблагодарномъ мужикѣ и т. д. Между тѣмъ въ отрицательномъ значеніи подобныхъ статей едва ли даже можно сомнѣваться. Изъ разсказа: „Дѣдушка и внучекъ“ дѣти легко могутъ сдѣлать выводъ, что если со своими родителями поступать такъ же дурно, какъ они со своими, то этимъ можно заставить ихъ пере-

*) Во Франціи на статьи подобнаго рода и на наглядныя пособія, относящіяся къ нимъ, обращаютъ большое вниманіе. На Парижской выставкѣ 1900 г. въ томъ отдѣлѣ, гдѣ одинъ изъ инспекторовъ народныхъ училищъ воспроизвелъ полную обстановку класса народной школы, стояли между прочимъ четыре горшка съ цвѣтами, выращенными изъ одинаковыхъ сѣмянъ, но въ почвѣ безъ удобренія и съ различнымъ удобреніемъ для наглядnаго указанія, какое громадное значеніе имѣетъ въ жизни растеній удобреніе. Тутъ же рядомъ находилось наглядное приспособленіе, показывающее, какъ много теряетъ хозяинъ, если онъ не препятствуетъ испаренію амміака. Французы утверждаютъ, что съ того времени, какъ школа стала наглядно показывать значеніе удобренія, крестьяне дѣятельно принялись за него, и Франція, нуждавшаяся раньше въ привозномъ хлѣбѣ, теперь довольствуется своимъ.

мѣнить дурное обращеніе на хорошее. Этотъ разсказъ написанъ для поученія взрослыхъ непочтительныхъ дѣтей, а не для малыхъ. Чѣмъ напитываются дѣти, съ интересомъ читающія сказку о лисѣ, которая, благодаря притворству, обманываетъ мужика и выкрадываетъ у него всю рыбу, а потомъ со своимъ голоднымъ кумомъ не только не дѣлится запасомъ, но жестоко издѣвается надъ нимъ, совѣтуя ему наловить рыбы, опустивъ хвостъ въ прорубь? Въ другой сказкѣ дѣти читаютъ, какъ мужикъ, благодаря неопытности медвѣдя, пользуется его трудомъ и за трудъ платитъ обманомъ. Когда же тотъ обозлился и хотѣлъ съѣсть его, является лиса и своей хитростью спасаетъ мужика отъ бѣды. Послѣдній отплачиваетъ ей черной неблагодарностью. Дальше дѣти читаютъ, какъ русскій ложью выигрываетъ пари у татарина, какъ хитрый англичанинъ ловко обманулъ сидящихъ у камина и занялъ удобное мѣсто у него. Все это разсказывается въ такомъ духѣ, что невольно является сочувствіе хитрости, обману, лжи. Сколько бы учитель ни говорилъ дѣтямъ, что поступки мужика, лисы, русскаго, англичанина — предосудительны, его слова едва ли достигнутъ цѣли, потому что впечатлѣніе отъ художественнаго разсказа сильнѣе отвлеченныхъ доказательствъ, основанныхъ на принципахъ высшей нравственности. Въ виду послѣдняго соображенія, рѣшительно нужно отказаться отъ помѣщенія въ дѣтскихъ книгахъ статей, подобныхъ приведеннымъ.

Можно ли читать съ дѣтьми басни? Многіе методисты категорически отрицаютъ возможность. Огульное изгнаніе басенъ изъ дѣтскихъ хрестоматій совершенно неосновательно. Само собой разумѣется, что басни, подобныя по своему содержанію только разсмотрѣннымъ статейкамъ, не должны имѣть мѣста въ дѣтскихъ книгахъ. Но не всѣ же басни таковы. Нельзя лишить дѣтей чтенія и даже заучиванія такихъ басенъ, какъ „Чижъ и голубь“, „Волкъ и журавль“, „Щука и котъ“, „Квартетъ“, „Мартышка и очки“, „Зеркало и обезьяна“, „Обезьяна“ и многія другія. Достаточно, если дѣти усвоятъ фабулу этихъ басенъ, въ глубину смысла ихъ они будутъ проникать по мѣрѣ своего жизненнаго опыта и развитія. Изъза одной безподобной прелести языка лучшія и болѣе доступныя басни Крылова непремѣнно должны быть изучены. Въ одной семьѣ мнѣ лично пришлось наблюдать любовь дѣтей къ баснямъ: ложась спать, они читали наизусть басни; просыпались съ баснями на языкѣ. И такое увлеченіе баснями продолжалось очень долго. Этотъ фактъ ясно показываетъ, какое сильное впечатлѣніе могутъ оказать на дѣтей басни. Онъ же заставляетъ съ крайней осмотрительностью и осторожностью дѣлать выборъ ихъ.

Говоря о выборѣ матеріала для дѣтскаго чтенія, нельзя обойти

молчаніемъ пословицъ и сказокъ. Послѣ Ушинскаго составители дѣтскихъ книгъ для класснаго чтенія кстати и некстати начали помѣщать въ нихъ пословицы и сказки. Внесеніе пословицъ въ чрезмѣрномъ количествѣ въ разнаго рода учебныя пособія по русскому языку заслуживаетъ упрека: пословицы представляютъ собой выраженное въ самомъ сжатомъ видѣ міровоззрѣніе того или иного народа *(Правда свѣтлѣе солнца. — Чему быть, того не миновать. — Береги денежку про черный день. — Мірская молва, что морская волна)*; онѣ совершенно неинтересны для дѣтей и остаются непонятными для нихъ даже послѣ разъясненій, къ сожалѣнію, по большей части неясныхъ и запутанныхъ; кромѣ того, многія изъ нихъ или потеряли уже для насъ свое значеніе, или выражаютъ нежелательныя сентенціи. Но если главную мысль прочитанной статьи можно выразить пословицей, то непростительно было бы не привести подходящей пословицы, напримѣръ, по прочтеніи басни: „Чижъ и голубь“, весьма кстати познакомить дѣтей съ пословицей: „Не смѣйся чужой бѣдѣ: своя на грядѣ“, (подробнѣе о пословицахъ см. въ моей „Методикѣ письма и письменныхъ упражненій“, стр. 57 и 58). — Чтобы ни говорилъ въ защиту сказокъ Ушинскій (а лучше его никто не сказалъ), все-таки ихъ не слѣдуетъ помѣщать въ книгахъ для класснаго чтенія; съ одной стороны, онѣ ужъ слишкомъ интересны для дѣтей, а потому они прочтутъ ихъ и сами; съ другой, классное время слишкомъ цѣнно, и чтеніе ихъ въ классѣ не можетъ окупить его.

Относительно распредѣленія матеріала въ хрестоматіяхъ ничего нельзя сказать опредѣленнаго: ужъ слишкомъ много разнообразія и ничѣмъ необъяснимой мѣшанины. Особенно непріятно видѣть помѣщеніе рядомъ съ описаніемъ, положимъ, волка — басни, въ которой фигурируетъ волкъ. Поступающіе такъ авторы не дали даже себѣ труда подумать о томъ, что басня есть иносказательное произведеніе, имѣющее въ виду недостатки и пороки людей, а не волковъ, и что поэтому помѣщеніе басенъ рядомъ съ научными статьями о животныхъ не простая нелѣпость, а вредная, такъ какъ даетъ дѣтямъ поводъ думать, что басня имѣетъ въ виду животныхъ, а не людей.

Въ своей дѣтской хрестоматіи „Русская рѣчь, чтеніе, писмо и рисованіе“, вып. II, я сначала говорю о людяхъ, преимущественно дѣтяхъ, потомъ о животныхъ, растеніяхъ, явленіяхъ природы и заканчиваю книгу баснями и разсказами. Въ данномъ случаѣ я иду отъ болѣе извѣстнаго дѣтямъ къ менѣе извѣстному и менѣе доступному. Для дѣтей четвертаго года ученія я предпочелъ бы такую хрестоматію, которая сначала говорила бы о землѣ, о почвѣ, объ естественныхъ и искуственныхъ формахъ земли, остановился бы на разнаго вида дорогахъ и способахъ передвиженія по нимъ, не забылъ бы „Шоссе и проселокъ“ Аксакова, „Шоссейную дорогу“

Засодимскаго и т. п.; потомъ въ такомъ же духѣ сказалъ бы о водѣ, воздухѣ, явленіяхъ природы, растеніяхъ, животныхъ, людяхъ и все это закончилъ бы поэтическими произведеніями. Но осуществить это я пока не въ состояніи. *)

Б.

Бесѣды по рисункамъ и чтеніе описаній рисунковъ.

Въ настоящее время къ поясненію статей рисунками прибѣгаютъ при обученіи чужому языку. Хорошо было бы на первыхъ порахъ, и при обученіи родному литературному языку, давать для чтенія только такія статьи, содержаніе коихъ заключается въ рисункѣ. Чтобы можно было судить о цѣлесообразности этого, приведу слѣдующіе примѣры.

Игры Вани съ товарищами.

Къ Ванѣ пришли товарищи. Ваня предложилъ имъ играть въ крокетъ. Товарищи охотно согласились. Они вбили въ землю колышки, воткнули дужки, взяли шары, молотки и стали играть. Когда окончили игру въ крокетъ, два товарища ушли домой.

Съ оставшимися товарищами Ваня сталъ играть въ волчки и кубари. Ваня ловко вращалъ кнутомъ свой кубарь. Сестра Вани, Лиза, стояла возлѣ мальчиковъ и съ любопытствомъ смотрѣла на ихъ игру.

Вскорѣ пришли нѣсколько мальчиковъ. Игра въ кубари и волчки была брошена, — начали играть въ чехарду. Мальчики стали въ рядъ, одинъ впереди другого, шаговъ на десять. Стоящій

*) О томъ, каковъ долженъ быть матеріалъ въ книгѣ для класснаго чтенія прекрасно говоритъ А. Д. Алферовъ въ сочиненіи: „Родной языкъ въ средней школѣ“ (стр. 156—163). Высказанныя имъ мысли во многомъ сходны съ моими. Вѣроятно, Алферовъ не знакомъ съ моей „Методикой чтенія“, такъ какъ, сколько мнѣ извѣстно, не ссылается на нее). Но мы рѣзко расходимся во взглядахъ относительно чтенія сказокъ въ классѣ. онъ за него, я рѣшительно противъ него по выраженному соображенію. Когда Алферовъ защищалъ сказки и пословицы, разсматривая вопросъ, какому языку учить въ школѣ (см. III главу названнаго сочиненія), защита была понятна и умѣстна. Но защита сказки, какъ матеріала для класснаго чтенія, не только не понятна, но и противорѣчитъ его же мысли, что нельзя смѣшивать вопроса о дѣтскомъ чтеніи съ вопросомъ о классномъ чтеніи, что преподаватель русскаго языка всегда нуждается для урока въ матеріалѣ небольшого объема, который бралъ бы столько времени на прочтеніе, чтобы его оставалось еще на обсужденіе его и разборъ. Алферовъ помѣщаетъ сказки въ числѣ произведеній, подлежащихъ классному чтенію, потому, что онѣ, по его мнѣнію, изложены такимъ языкомъ, какой дѣти должны усвоить. Если даже стать на эту точку зрѣнія, то изъ нея еще не вытекаетъ непремѣнная необходимость читать сказки въ классѣ: языкъ сказокъ дѣти усвоятъ и при домашнемъ чтеніи.

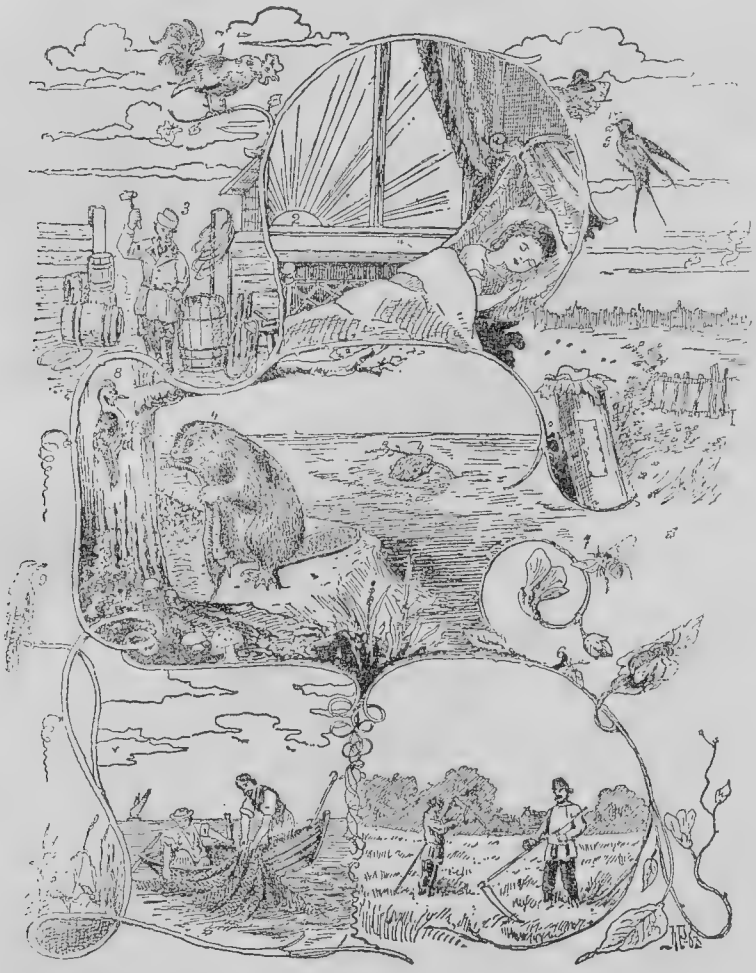
позади всѣхъ бѣжалъ и перепрыгивалъ черезъ другихъ. Когда онъ перепрыгнулъ черезъ всѣхъ, сталъ впереди. За нимъ бѣжалъ слѣдующій, перепрыгивалъ и становился впереди и т. д.

А вотъ рисунокъ, поясняющій стихотвореніе:

Утренняя пѣсня.

Дѣти, въ школу собирайтесь! Пѣтушокъ[1] пропѣлъ давно,

Попроворнѣй одѣвайтесь!
Смотритъ солнышко[2] въ окно.
Человѣкъ[3], и звѣрь[4], и пташка[5],—
Всѣ берутся за дѣла:
Съ ношей тащится букашка[6],
За медкомъ летитъ пчела[7].
Ясно поле, веселъ лугъ;
Лѣсъ проснулся и шумитъ;
Дятелъ[8] носомъ: тукъ да тукъ!
Звонко иволга[9] кричитъ.
Рыбаки ужъ тащатъ сѣти,
На лугу коса звенитъ . . .
Помолясь, за книгу, дѣти!
Богъ лѣниться не велитъ.



Представимъ состояніе дѣтей при чтеніи приведенныхъ образцовъ съ рисунками и безъ нихъ, особенно тѣхъ дѣтей, которыя незнакомы съ приведенными играми и со сложной картиной, изображенной въ пѣснѣ. Въ первомъ случаѣ дѣти будутъ видѣть печатныя слова, съ одними изъ нихъ будутъ соединять представленія, съ другими нѣтъ, а потому чтеніе должно представлять туманное сло-

воизверженіе. Во второмъ внѣшняя (звуковая) оболочка словъ стушевывается и даетъ мѣсто вполнѣ яснымъ и опредѣленнымъ представленіямъ, связаннымъ въ одну цѣльную картину, и при томъ такую, какой не всякій и взрослый въ состояніи представить. Рисунокъ въ однихъ случаяхъ дѣлаетъ излишними объясненія, въ другихъ помогаетъ имъ, почему пониманіе и усвоеніе статей, сопровождаемыхъ рисунками вполнѣ соотвѣтствующими содержанію ихъ, достигается быстро, и, кромѣ того, для самодѣятельности дѣтей открывается большій просторъ.

Теперь посмотримъ, какъ пользоваться такими рисунками. На первыхъ порахъ, до чтенія слѣдуетъ познакомить съ содержаніемъ рисунка, дѣлая при этомъ необходимыя поясненія и дополненія. Такъ, напримѣръ: у большинства дѣтей нѣтъ никакого представленія о крокетѣ; чтобы оно составилось у нихъ, рисунка недостаточно, необходимо дополнить его показаніемъ и поясненіями. Познакомивъ съ содержаніемъ всѣхъ трехъ частей рисунка, изображающаго игры Вани съ товарищами, и спросивъ, о какихъ играхъ въ нихъ говорится, учитель заставляетъ одного ученика прочесть объ игрѣ въ крокетъ, другого въ волчки и кубари, третьяго въ чехарду. Дальше учитель обращаетъ вниманіе учащихся, что, подобно тому, какъ весь рисунокъ объ играхъ состоитъ изъ трехъ частей (изъ трехъ меньшихъ рисунковъ), такъ и статья состоитъ изъ трехъ частей (въ первой говорится объ игрѣ въ крокетъ и т. д.); какъ части рисунка отдѣлены одна отъ другой, такъ и части статьи отдѣлены одна отъ другой. Можно еще обратить вниманіе дѣтей на слѣдующее: на рисункѣ изображены четыре игры: крокетъ, волчки, кубари и чехарда, но раздѣленъ онъ на три части, а не на четыре потому, что игра въ волчки и кубари происходила въ одно и то же время.

Ознакомленіе съ содержаніемъ рисунка, поясняющаго стихотвореніе: „Утренняя пѣсня“, хорошо представить въ формѣ сновидѣнія дитяти, которому нужно итти въ школу. Такъ какъ на рисункѣ изображена дѣвочка, то припишемъ сонъ дѣвочкѣ Катѣ.

Катя проснулась. Въ комнатѣ былъ слабый свѣтъ. — „Еще рано“, подумала Катя: „можно немножко уснуть, — успѣю въ школу“. Катя повернулась на другой бокъ и задремала. Вдругъ ей послышалось, будто гдѣ-то далеко пѣтухъ прокричалъ: „ку-куре-ку!“ Она подняла голову и видитъ: солнышко весело свѣтитъ въ окно, а за окномъ стоитъ какой-то человѣкъ съ молоткомъ въ рукѣ. Катя подняла глаза кверху и видитъ: летитъ ласточка, въ клювикѣ у нея перышко, а другая ласточка сидитъ на гнѣздышкѣ. Катя закрыла глаза, но вдали показалась рѣка, а по рѣкѣ плыветъ какой-то звѣрь, во рту у него вѣтка; другой звѣрь на берегу что-

то грызетъ. Катя открыла глаза, чтобы видѣть, что онъ грызётъ, но звѣрь исчезъ, и передъ самыми глазами Кати ползётъ какая-то букашка съ вѣточкой во рту; Катя хотѣла отобрать отъ букашки вѣточку, но букашка вдругъ исчезла; прожужжала пчёлка; Катя испугалась и спрятала голову подъ подушку, слушаетъ, куда летитъ пчёлка, а пчелки ужъ нѣтъ, — надъ самымъ ухомъ ея стучитъ дятелъ, а гдѣ-то далеко кричитъ иволга. Катя высунула голову изъ-подъ подушки и снова видитъ рѣку, но на рѣкѣ нѣтъ уже звѣря съ вѣткой во рту, — плыветъ лодка, въ лодкѣ два рыбака тащатъ сѣти. Катя долго смотрѣла, какъ они тащатъ сѣти, ей хотѣлось видѣть, много ли рыбы они поймаютъ, но рыбаки, лодка, сѣти внезапно куда-то скрылись, что-то непріятно зазвенѣло, и Катя проснулась. Предъ ней стоитъ мама и съ неудовольствіемъ говоритъ: „Катя! вставай скорѣе, уже поздно, ты не успѣешь повторить стихотвореніе: „Утренняя пѣсня“. — Катя сказала: „Знаешь, мама, я видѣла стихотвореніе во снѣ и могу сказать его наизусть, безъ ошибки. Слушай: Дѣти, въ школу собирайтесь! Пѣтушокъ пропѣлъ давно“ . . .

Послѣ этого учитель заставляетъ прочесть стихотвореніе. Само собой разумѣется, что оно будетъ для нихъ вполнѣ понятнымъ, и къ извѣстному прибавится лишь сжатость и музыкальность изложенія разсмотрѣнной картины. По прочтеніи стихотворенія, рисунокъ поможетъ отвѣтить на вопросы: О комъ говорится въ стихотвореніи? (О пѣтушкѣ, солнышкѣ и т. д.) Что говорится о пѣтушкѣ? солнышкѣ? и т. д.

На дальнѣйшей ступени чтеніе должно предшествовать ознакомленію съ рисункомъ. Это потребуетъ отъ дѣтей бо́льшей самостоятельности: пусть сами, безъ помощи учителя, но съ помощью рисунка, разберутся въ читаемомъ и дадутъ отчетъ въ прочитанномъ.

Слѣдующая ступень сознательнаго чтенія статей — чтеніе безъ помощи рисунковъ, поясняющихъ все содержаніе статьи. На этой ступени необходимы лишь рисунки, изображающіе неизвѣстный предметъ или неизвѣстное явленіе, упоминаемые въ статьѣ, а также подготовительная бесѣда. Въ какихъ случаяхъ нужна она, и какъ вести ее, скажемъ дальше.

В.

Бесѣда, подготовляющая къ сознательному чтенію статьи.

На подготовку къ сознательному чтенію въ настоящее время не обращаютъ еще должнаго вниманія. Уже Ушинскій считалъ необходи-

мой предварительную бесѣду до чтенія статьи дѣлового характера, на первыхъ ступеняхъ обученія чтенію, пока дѣти не привыкли сами справляться съ содержаніемъ читаемаго. Бунаковъ совѣтовалъ прибѣгать къ предварительной бесѣдѣ при чтеніи научно-популярныхъ статей въ началѣ обученія. Въ книжкѣ: „Обученіе чтенію правильному, сознательному и выразительному“ я находилъ нужной предварительную бесѣду въ слѣдующихъ случаяхъ: а) если въ статьѣ для чтенія говорится о такомъ предметѣ, о которомъ дѣти не имѣютъ никакого представленія и не могутъ составить его на основаніи статьи; б) если къ статьѣ необходимо возбудить интересъ; в) если статья трудна для пониманія.

Трояновскій (въ статьѣ: „О преподаваніи родного языка въ младш. клас. ком. уч.“ Рус. шк. 1904 г., №№ 5—6) доказываетъ, что предварительная бесѣда должна предшествовать чтенію всякой статьи (курсивъ автора), особенно статей поэтическихъ*), которыя составляютъ главный предметъ чтенія въ школѣ. По его мнѣнію, при чтеніи поэтическихъ произведеній только настроеніемъ можно помочь ученику создать и понять рисуемую авторомъ художественную картину, освѣщенную и проникнутую извѣстнымъ чувствомъ. Въ данномъ случаѣ, утверждаетъ онъ, кромѣ настроенія намъ ничто не можетъ помочь: никакой анализъ произведенія, никакіе вопросы не могутъ заставить ученика почувствовать всю прелесть поэтическаго произведенія, согрѣтаго глубокимъ сердечнымъ чувствомъ автора, и проникнуться ею. — Трояновскій впадаетъ въ крайность, но нельзя не сочувствовать его стремленію придать предварительной бесѣдѣ большее значеніе, чѣмъ обыкновенно придаютъ ей, и позаботиться о возможно лучшей постановкѣ ея.

На этой ступени подготовка должна состоять прежде всего въ направленіи и сосредоточеніи вниманія дѣтей на томъ, что они будутъ читать, а потому подготовительная бесѣда должна находиться въ связи и зависимости отъ содержанія предназначенной для чтенія статьи. Такъ, напримѣръ, приступая къ чтенію стихотворенія Баратынскаго: „Что сдѣлала зима?“ *) учитель путемъ вопросовъ или связнаго изложенія старается вызвать въ памяти учащихся

---

*) Гдѣ сладкій шепотъ
Густыхъ лѣсовъ,
Потоковъ ропотъ,
Цвѣты луговъ?
Деревья голы
Коверъ зимы
Покрылъ холмы,
Луга и долы.

Подъ ледяной
Своей корой
Ручей нѣмѣетъ,
Все цѣпенѣетъ,
Лишь вѣтеръ злой,
Бушуя, воетъ
И небо кроетъ
Сѣдою мглой.

представленіе о густомъ лѣсѣ, о томъ, какъ лѣтомъ листья пріятно (сладко) шелестятъ, точно шепчутъ, какъ ручьи журчатъ, какъ луга покрыты цвѣтами. Отъ представленія лѣтней картины учитель переводитъ учащихся къ зимней, спрашивая ихъ: каковы зимой деревья? чѣмъ покрыты холмы, луга, долины? что сдѣлалось съ ручьемъ и другими окружающими предметами? что дѣлаетъ вѣтеръ? Само собой разумѣется, что послѣ такой бесѣды смыслъ стихотворенія при чтеніи въ общемъ будетъ совершенно понятенъ дѣтямъ. Могутъ остаться непонятными выраженія: коверъ зимы, ледяная кора и др. Возникаетъ поэтому вопросъ: пояснить ли ихъ въ предварительной бесѣдѣ, или же заставить дѣтей самихъ объяснить по прочтеніи стихотворенія? — Прямо отвѣтить на это, нельзя: если дѣти настолько развиты, что на основаніи предварительной бесѣды сами поймутъ значеніе приведенныхъ выраженій, то, конечно, лучше не касаться ихъ до чтенія; въ противномъ случаѣ нужно объяснить.

Если статья такова, что не даетъ матеріала для подходящей подготовительной бесѣды, то можно ограничиться передачей ея содержанія и выразительнымъ чтеніемъ. О значеніи послѣдняго для сознательнаго чтенія уже было сказано; о значеніи предварительнаго разсказа позволяю себѣ привести мнѣніе педагога-практика П. П. Демидовича, утверждающаго, что между учащимися попадаются такіе, которые никакъ не могутъ схватить содержанія статьи при чтеніи, почему заучиваютъ ее механически; посредствомъ предварительныхъ разсказовъ ему удавалось пріучить ихъ къ сознательному чтенію и достигать того, что они изъ плохихъ учениковъ дѣлались хорошими.

Когда учащіеся пріобрѣтутъ навыкъ сознательно относиться къ читаемому, подготовка къ чтенію можетъ оказаться лишней, даже вредной, такъ какъ будетъ парализовать самодѣятельность учащихся. На этой ступени подготовка допустима въ такихъ случаяхъ:

а) когда въ выбранной для чтенія статьѣ говорится о предметѣ, о которомъ у дѣтей рѣшительно нѣтъ представленія, и о которомъ они не могутъ составить его на основаніи контекста статьи; или когда встрѣчается такое слово, объясненіе котораго требуетъ продолжительной остановки;

б) когда статья своимъ содержаніемъ не можетъ вызвать къ себѣ интереса и вниманія;

в) когда статья трудна для пониманія.

Въ первомъ случаѣ нужно прибѣгать къ наглядности, т. е. къ тому, чтобы неизвѣстный предметъ былъ воспринятъ внѣшними чувствами. Такъ, напримѣръ, приступая къ чтенію басни „Чижъ и Голубь“, необходимо показать западню и силки, объяснить, какъ

посредствомъ ихъ ловятъ птицъ. До чтенія басни: „Бѣлка“ хорошо показать клѣтку съ колесомъ, въ которой бѣгаетъ бѣлка; при непмѣніи клѣтки можно ограничиться моделью клѣтки и колеса, сдѣланныхъ изъ картона. При показываніи предметовъ необходимо обращать вниманіе лишь на то, что способствуетъ выясненію ихъ назначенія, напримѣръ, говоря о клѣткѣ-западнѣ, учитель обращаетъ вниманіе на то отдѣленіе, куда сажаютъ птичку для приманки дикихъ и на устройство боковыхъ дверецъ, захлопывающихъ соблазнившихся на приманку птичекъ. Прежде чѣмъ читать съ городскими дѣтьми стихотвореніе Майкова „Сѣнокосъ“, слѣдуетъ показать картину сѣнокоса, остановивъ сначала вниманіе дѣтей на орудіяхъ, употребляемыхъ для косьбы травы и уборки сѣна, а потомъ вести разсказъ, какъ косятъ траву, какъ её переворачиваютъ, чтобы она скорѣе высохла, какъ сгребаютъ, какъ складываютъ въ копны или на телѣги. Лучшимъ наглядпымъ пособіемъ, само собой разумѣется, служитъ предметъ, и только въ крайности предметъ можно замѣнить моделью или рисункомъ. На разсматриваніе дѣтьми неизвѣстныхъ предметовъ (моделей, рисунковъ), по совѣту Зимницкаго, должно быть употреблено столько времени, чтобы представленія и понятія о нихъ могли сложиться вполнѣ опредѣленно и отчетливо. При разсматриваніи предмета, необходимо направить вниманіе дѣтей на тѣ его части, которыя нужны для пониманія статьи. Если нѣтъ возможности показать ни модели, ни рисунка, тогда нужно прибѣгать къ сравнительному сопоставленію съ предметомъ, хорошо знакомымъ дѣтямъ. Такъ, напр., о лебедѣ у дѣтей составится болѣе или менѣе надлежащее представленіе, когда учитель скажетъ, что лебедь очень похожъ на совершенно бѣлаго гуся, что туловище лебедя болѣе продолговато, чѣмъ туловище гуся; шея длиннѣе раза въ полтора. О слонѣ можно сказать, что онъ похожъ на огромную свинью съ вытянутымъ длиннымъ хоботомъ и ногами на подобіе столбовъ. Тигра можно сравнить съ огромной полосатой кошкой. О большомъ городѣ Зимницкій совѣтуетъ дать представленіе слѣдующимъ образомъ: „Представьте, что село ваше тянется не на полверсты или версту, а верстъ на пять и болѣе въ длину и версты на три-четыре и болѣе въ ширину. Представьте далѣе, что улицъ въ городѣ не двѣ-три, какъ у насъ, но нѣсколько десятковъ и дома не такіе маленькіе, какъ наши, а большею частью значительной величины, иные дома больше церкви, и притомъ не деревянные, а по преимуществу каменные, да этажа въ два, три и болѣе. Улицы всѣ вымощены камнемъ. Церквей въ большомъ городѣ по нѣсколько десятковъ. Лавокъ трудно и пересчитать, да не мало такихъ, что въ одной изъ нихъ находится больше товара, чѣмъ на всемъ сельскомъ базарѣ и т. д.

Во второмъ случаѣ нужно сказать о статьѣ то, что могло бы возбудить къ ней интересъ, напр.: по какому поводу она написана, кѣмъ написана и т. п. Къ чтенію подобныхъ статей хорошо подготовлять выразительнымъ чтеніемъ и бесѣдой, имѣющей цѣлью вызвать у учащихся соотвѣтствующія содержанію статьи представленія.

Въ третьемъ — нужно познакомить съ содержаніемъ статьи въ общихъ чертахъ. Такъ, напримѣръ, до чтенія повѣствованія Карамзина: „Куликовская битва“ кстати познакомить съ мѣстомъ, гдѣ происходила битва: учитель чертитъ на доскѣ верховье рѣки Дона и его притокъ Непрядву, обозначаетъ Куликово поле, указываетъ, откуда долженъ былъ прійти Мамай со своимъ войскомъ и Ягайло со своимъ, откуда направилось русское войско къ Дону, останавливается на выясненіи главной причины, по которой русскимъ необходимо было поторопиться перейти Донъ и вступить въ сраженіе съ татарами. Этимъ подготовка къ чтенію можетъ ограничиться, такъ какъ изложеніе о приготовленіи къ битвѣ и о самой битвѣ не можетъ представлять затрудненій.

Когда дѣти достаточно разовьются и научатся вникать въ смыслъ читаемаго, можно, но съ большой осторожностью, предлагать имъ прочитывать легкія статьи дома съ тѣмъ, чтобы они сами попытались разобраться въ ихъ содержаніи, чтобы отмѣтили то, что не понятно для нихъ. Дѣти охотно и съ интересомъ прочтутъ незнакомую статью, а попытка понять ее принесетъ имъ большую пользу. При этомъ нужно рекомендовать дѣтямъ, чтобы непонятныя для нихъ слова и выраженія они записали въ тетради по одному въ строкѣ. Такой пріемъ побудитъ дѣтей съ особеннымъ вниманіемъ отнестись къ словамъ статьи. Въ классѣ до чтенія статьи они заявляютъ, какія слова имъ непонятны и записываютъ объясненіе ихъ, данное учителемъ. Объясненіе въ классѣ прочитанной дома статьи освѣтитъ ее учащимся съ новыхъ сторонъ, и она можетъ оказаться для нихъ болѣе занимательной, чѣмъ та, которая читается ими въ первый разъ.

Теперь перейдемъ къ чтенію статей, сопровождаемому объясненіями учителя.

Г.

Чтеніе, сопровождаемое объясненіями учителя.

Чтеніе, сопровождаемое объясненіями учителя, называется объяснительнымъ. Объяснительное чтеніе по какому-то непонятному недоразумѣнію отождествляютъ съ сознательнымъ чтеніемъ, забывая,

что сознательно можно читать и безъ объясненій, а объясненія не всегда ведутъ къ сознательности; слѣдовательно, сознательное чтеніе не то же, что объяснительное: послѣднее есть лишь средство, ведущее къ сознательности чтенія. Если читающій сознательно относится къ читаемому, тогда нѣтъ никакой надобности въ объясненіяхъ. Послѣднее обстоятельство между прочимъ и даетъ поводъ многимъ говорить, что объясненія читаемаго не нужны. По свидѣтельству извѣстнаго педагога Шереметевскаго, въ среднеучебныхъ заведеніяхъ къ объяснительному чтенію и до сихъ поръ относятся довольно презрительно, считая его разслабляющимъ голову „элементаризмомъ“ и развращающимъ душу „энциклопедизмомъ“. Излишній элементаризмъ и неразумный энциклопедизмъ, конечно, крайне нежелательны въ школѣ, но въ этомъ нисколько не повинна идея объяснительнаго чтенія: виноваты тѣ, которые неумѣло ведутъ его. Если, напримѣръ, по поводу слова „роса“, встрѣчаемаго въ выраженіи „на зарѣ трава покрыта росой“, цѣлый часъ толковали о физическихъ явленіяхъ съ водой при теплѣ и холодѣ; если по поводу земледѣльческихъ орудій, упоминаемыхъ въ стихотвореніи Кольцова „Пѣсня пахаря“, говорили часа два—три, то въ данномъ случаѣ отвѣтственность всецѣло падаетъ на неразумно увлекавшихся толкователей, а не на идею объяснительнаго чтенія. Вполнѣ сознательное отношеніе къ читаемому можетъ выработаться или на урокахъ объяснительнаго чтенія, при содѣйствіи учителя, или путемъ самостоятельнаго чтенія. Цѣль чтенія — сознательность, а объясненія должны вести къ ней. Если же объясненія часто не достигаютъ цѣли, то виновато не то, что положено въ основаніе объяснительнаго чтенія, а то, что неумѣло пользуются имъ (объяснительнымъ чтеніемъ).

Неумѣлое веденіе объяснительнаго чтенія подало между прочимъ поводъ Шереметевскому, горячо защищавшему необходимость объяснять читаемое, неблагосклонно отнестись къ термину „объяснительное чтеніе“ и замѣнить его терминомъ „сознательное чтеніе“. По его мнѣнію, терминъ „объяснительное чтеніе“ подаетъ поводъ къ излишнимъ объясненіямъ, особенно малоопытными катехизаторами, считающими своей обязанностью объяснять „все и вся, вдоль и поперекъ, вкривь и вкось“. Терминъ тутъ не при чемъ. Какимъ другимъ его ни замѣни, неопытный и неразумный учитель станетъ объяснять то, что не нужно объяснять, болѣе запутаетъ, чѣмъ объяснитъ. Между тѣмъ, какъ видно изъ сказаннаго раньше, между понятіями „сознательное чтеніе“ и „объяснительное чтеніе“ большая разница, и замѣнять одно выраженіе другимъ ни въ коемъ случаѣ нельзя*).

*) Приведенныя Шереметевскимъ по этому поводу соображенія (см. „Сочиненія“, стр. 50 и 51) не опровергаютъ, а, напротивъ, убѣждаютъ въ необходимости термина

Ц. и В. Балталонъ въ статьѣ „Воспитательное чтеніе, какъ основа преподаванія русскаго языка“ пошли дальше Шереметевскаго: они не только неблагосклонно относятся къ термину „объяснительное чтеніе“, но и къ самому объяснительному чтенію, иронически называя его „словотолковательнымъ“. Въ горячности они забываютъ, что словотолкованіе составляетъ незначительную часть объяснительнаго чтенія. Это видно изъ примѣра, приведеннаго ими же самими. Они воспроизводятъ одинъ изъ уроковъ объяснительнаго чтенія, преподаваемаго у насъ на многихъ педагогическихъ курсахъ для сельскихъ учителей. „Старшая группа. Слушайте, дѣти! Откройте 31 страницу въ книжкѣ. Прочитайте заглавіе статьи. Мальчикъ говоритъ: „Камень“. Что дальше написано (?) послѣ заглавія? — Написано (?): „Разсказъ Л. Толстого“. — Кто же написалъ этотъ разсказъ? — Толстой. — Читай разсказъ. — „Одинъ бѣдный пришелъ къ богатому и проситъ милостыню“. — Про кого мы здѣсь читали? — Про бѣднаго. — Какъ такіе бѣдные называются? — Нищими. — Къ кому онъ пришелъ? — Къ богатому просить милостыню. — Что значитъ милостыня? — Что подаютъ нищему: деньги, кусокъ хлѣба . . . — Читайте дальше. — „Богатый не далъ нищему ничего и сказалъ: „поди вонъ“ . . . — Такъ подалъ ли богатый бѣдному милостыню? — Нѣтъ, не подалъ. — Что онъ съ нимъ сдѣлалъ? — Прогналъ его. — Какъ же онъ его прогналъ? — Сказалъ: „поди вонъ“. Изъ девяти вопросовъ одинъ только касается объясненія словъ, и его нельзя считать лишнимъ. — Что же касается остальныхъ, то они, дѣйствительно, нисколько не содѣйствуютъ объясненію статьи. Но при чемъ же тутъ принципъ объяснительнаго чтенія?

Вмѣсто объяснительнаго чтенія, Балталонъ предлагаютъ ввести въ школы воспитательное чтеніе. Балталонъ забываютъ, что воспитывающимъ или образовывающимъ чтеніе можетъ быть только въ томъ случаѣ, когда оно сознательное, а къ сознательному чтенію ведетъ объяснительное. Нужно, значитъ, бороться противъ неумѣнья вести объяснительное чтеніе, а не съ самымъ объяснительнымъ чтеніемъ.

Авторъ статьи „Педагогическіе парадоксы“, Заремба, тоже вооружается противъ объяснительнаго чтенія. Онъ говоритъ: „Напримѣръ, ученику задана „Птичка“ Пушкина; ну и пусть бы мальчикъ наслаждался этимъ прелестнымъ, вполнѣ ему понятнымъ стихотвореніемъ. Не тутъ то было! Учитель не даетъ ученику про-

„объяснительное чтеніе“. Изъ нихъ видно, что и при семейномъ чтеніи, когда выбирается легкій и понятный матеріалъ, читающій прибѣгаетъ къ объясненіямъ въ тѣхъ случаяхъ, если это необходимо для сознательности. Ясно, что злоупотребленіе объясненіями побудило почтеннаго педагога вооружиться противъ термина „объяснительное чтеніе“.

изнести эту птичку, а забрасываетъ его при каждомъ словѣ вопросами: что такое птичка? что значитъ Божій? и т. д., и т. д. Словомъ, какъ кто-то посмѣялся, на крошечное стихотвореніе сто вопросовъ наводящихъ, сто вопросовъ основныхъ, сто вопросовъ объяснительныхъ и т. п. И послѣ такого анатомированія, расчлененія поэтическаго произведенія удивляются исчезновенію у насъ поэтическаго настроенія, поэтическихъ талантовъ!“ (Рус. Шк. 1902 г., № 3, стр. 102)*).

Трояновскій, относясь отрицательно къ объяснительному чтенію, особенно къ обилію вопросовъ, коими забрасываютъ учащихся при чтеніи, утверждаетъ, что сознательнаго отношенія къ читаемому можно достигнуть не объясненіями, не вопросами, а настроеніемъ, которое должно быть создано вызовомъ въ сознаніи учениковъ тѣхъ представленій и понятій, которыя имѣютъ много общаго или которыя проникнуты одними и тѣми же чувствами съ представленіями, имѣющими черезъ чтеніе войти въ душу учащагося. Свою мысль онъ иллюстрируетъ примѣрами; изъ нихъ можно ограничиться однимъ. До чтенія стихотворенія Жуковскаго: „Сельскій вечеръ“ (Солнышко заходитъ, и темнѣетъ день . . .) онъ употребилъ пять минутъ на бесѣду, содержанія коей, къ сожалѣнію, не приводитъ, но, судя по дальнѣйшему изложенію, можно судить, что занятія шли съ городскими дѣтьми, имѣвшими возможность, живя на дачѣ, побывать въ селѣ, слушать вечерній звонъ, видѣть крестьянъ, возвращающихся съ работы, побывать въ церкви и видѣть тамъ молящихся. По свидѣтельству Трояновскаго, пятиминутная бесѣда дала прекрасные результаты: достаточно было разъ прочесть стихотвореніе, чтобы ученики передали его толково и вполнѣ сознательно. Когда же это стихотвореніе читалось безъ предварительной бесѣды, онъ никакъ не могъ добиться, чтобы содержаніе прочитаннаго было передано сколько-нибудь сносно; о пониманіи прелести лѣтней вечерней картины и наступающаго праздника для „селянина“ не могло

*) При разумномъ отношеніи къ объяснительному чтенію, учитель не только не заставитъ учащихся наслаждаться стихотвореніемъ Пушкина „Птичка“, но совсѣмъ не станетъ его читать, потому что, прежде чѣмъ читать его, учащій задумается надъ его идеей и, къ удивленію своему, увидитъ, что оно, будучи вырвано изъ цѣлаго произведенія, становится ложнымъ по мысли стихотвореніемъ. Въ самомъ дѣлѣ, какая же птичка, кромѣ бездомной, всѣми осуждаемой кукушки, не знаетъ ни заботы, ни труда и хлопотливо не свиваетъ себѣ гнѣзда? Стихи о беззаботной птичкѣ, а не просто птичкѣ приведены Пушкинымъ, какъ характеристика Алеко, котораго онъ уподобляетъ беззаботной птичкѣ. Составители хрестоматій, плѣняясь гармоніей стиховъ, внесли его въ книгу для класснаго чтенія, не замѣтивъ, что оно не можетъ быть вырвано изъ цѣлаго произведенія. Этого они не сдѣлали бы, если бы, прежде чѣмъ помѣстить его въ хрестоматію, постарались задуматься надъ вопросами: что читать и какъ читать?

быть и рѣчи: ни разборъ, дѣланный имъ послѣ чтенія для выясненія содержанія, ни вопросы, предложенные для помощи пересказа, не могли помочь ученикамъ. (Приведенный фактъ нужно имѣть въ виду учителямъ, которые не признаютъ никакихъ предварительныхъ бесѣдъ.)

Трояновскій, нападая на объясненія и защищая „необходимость и важность настроенія при чтеніи всякихъ статей, къ сожалѣнію, упускаетъ изъ виду то обстоятельство, что возбудить настроеніе не всегда возможно. Какъ, напримѣръ, возбуждать подходящее настроеніе у городскихъ дѣтей до чтенія произведеній, рисующихъ сельскую жизнь, съ которой они совершенно незнакомы, и, наоборотъ, у сельскихъ до чтенія произведеній, изображающихъ городскую, о которой у нихъ рѣшительно нѣтъ никакого представленія? А вѣдь тѣхъ и другихъ очень много! Приведенная раньше бесѣда, предшествовавшая чтенію стихотворенія: „Сельскій вечеръ“, возможна съ дѣтьми, знакомыми со всѣмъ тѣмъ, о чемъ говорится въ немъ, слѣдовательно, нѣтъ и надобности въ объясненіяхъ, въ противномъ случаѣ многое пришлось бы объяснять, т. е. разборъ и вопросы неизбѣжны, а потому сущность дѣла сводится къ тому, должны ли до чтенія или послѣ чтенія быть предложены объясненія. О тѣхъ объясненіяхъ, которыя должны предшествовать чтенію было уже сказано; теперь остается сказать о тѣхъ, которыя должны слѣдовать за чтеніемъ.

Объясненія могутъ относиться или къ отдѣльнымъ словамъ и выраженіямъ, или къ выясненію связи между членами предложенія и предложеніями, или, наконецъ, къ цѣлому произведенію (его главной мысли, идеѣ).

1. Объясненіе словъ и выраженій (вещественный, или матеріальный, разборъ).

Къ словамъ и выраженіямъ, которыя умѣстно разъяснить при чтеніи, нужно отнести: а) слова съ суффиксами и префиксами; б) фигуральныя выраженія; в) слова, обозначающія отвлеченныя понятія; г) слова и выраженія, которыя можно пояснить тожественными по значенію словами и выраженіями; д) слова, поясняемыя сопоставленіемъ съ однокоренными; е) слова сложныя; ж) слова и выраженія, способствующія художественному выраженію главной мысли.

а) Изъ словъ съ суффиксами чаще всего требуютъ объясненія слова уменьшительныя, ласкательныя и презрительныя. Смыслъ ихъ опредѣляется или тономъ всей фразы, или содержаніемъ цѣлой статьи. Поэтому при встрѣчѣ съ такими словами нужно заботиться о возможно выразительномъ произношеніи фразъ, въ которыхъ они

находятся, или имѣть въ виду содержаніе всей статьи. Такъ, напримѣръ, изъ отдѣльной фразы: „Здорово, парнище! . . . Ужъ больно ты грозенъ, какъ я погляжу“ — нельзя видѣть, въ какомъ значеніи употреблено слово „парнище“. Чтобы объяснить его, нужно обратить вниманіе на содержаніе всего стихотворенія*). Слова съ суффиксомъ *ьк*, напр. Васька, Ванька и т. д. могутъ быть употребляемы въ различныхъ значеніяхъ. Въ баснѣ: „Волкъ и Котъ“ слово „Васька“ употреблено въ обычномъ значеніи; въ фразѣ: „Эй, Васька, принеси воды“! въ презрительномъ, а въ фразѣ: „Пожалѣйте моего парнишку Ваську“ — въ ласкательномъ.

Требуютъ также объясненія глаголы съ суффиксами: *ну, ыва, ива*, напримѣръ: стукнуть, хаживать, покрикивать, сплевывать; прилагательныя съ суффиксами, показывающими обиліе качества: *ат, аст, ист, охонек, ехонек, ешенек;* съ суффиксами ласкательными: *еньк, оньк;* съ суффиксами уменьшительными: *оват, еват.*

Требуютъ иногда объясненія и слова съ префиксами, особенно съ префиксами существительныхъ *пра* и *па* (прадѣдъ, пасынокъ); съ префиксомъ существительныхъ, прилагательныхъ и глаголовъ *пре* (престолъ, премудрый, преслѣдовать) и съ глагольными префиксами: *пере, за, об, от* и т. д.

Значеніе словъ съ указанными суффиксами и префиксами можно выяснить дѣтямъ двояко: 1) или путемъ сравненія съ словами того же корня, но безъ суффикса или префикса; 2) или путемъ сопоставленія съ словами другихъ корней, но съ тѣми же суффиксами и префиксами, напримѣръ, значеніе слова ручища черезъ сравненіе со словомъ рука вполнѣ выясняется. Если дѣти знакомы со значеніемъ слова ручища, то значеніе слова ножища можно выяснить простымъ сопоставленіемъ.

При объясненіи словъ съ суффиксами и префиксами въ однихъ случаяхъ удобнѣе прибѣгать къ сравненію, въ другихъ къ сопоставленію, въ третьихъ къ тому и другому, напримѣръ, слово премудрый лучше выяснить сопоставленіемъ со словами преболь-шой, презлой, прегадкій, потому что слово мудрый само по себѣ мало понятно дѣтямъ**).

*) Такъ какъ оно обращено къ шестилѣтнему мальчику, то должно быть понимаемо не въ прямомъ значеніи, а въ переносномъ — насмѣшливомъ, ироническомъ (презрительномъ по грамматической терминологіи).

**) Для образца привожу, какъ Зминицкій ведетъ объясненіе подобныхъ словъ: „Заинька у елочки попрыгиваетъ . . . елочки отъ холоду потрескиваютъ. Лиса стукъ-стукъ хвостищемъ по сырому дубищу. Словомъ заинька выражается, съ одной стороны, то, что рѣчь идетъ о небольшомъ зайцѣ, съ другой — ласковое, добродушное отношеніе къ нему. Словомъ попрыгиваетъ показывается, что заинька не постоянно прыгалъ, а по временамъ, съ перерывами; въ такомъ же смыслѣ

б) При объясненіи фигуральныхъ выраженій прежде всего необходимо обратить вниманіе на то, какого рода фигуральное выраженіе и, смотря по этому, вести его объясненіе. Если оно зависитъ отъ выбора словъ, то его должно замѣнить обыкновеннымъ выраженіемъ: повисли перлы дождевые = повисли капли дождевыя; деревья въ зимнемъ серебрѣ = деревья въ иней; золото, золото падаетъ съ неба = дождь, дождь идетъ съ неба; ковши круговые, запѣнясь, шипятъ = напитокъ, находящійся въ ковшахъ, запѣнясь, шипитъ. При объясненіи подобныхъ фигуральныхъ выраженій иногда необходимо сказать, почему одно названіе употреблено вмѣсто другого. Такъ, напримѣръ, нужно объяснить, почему капли дождевыя названы перлами, почему дождь названъ золотомъ, почему ячейка сота называется келейкой *).

Если фигуральное выраженіе зависитъ отъ пропуска словъ, то необходимо возстановить пропущенныя слова: мы села — въ пепелъ, грады — въ прахъ, въ мечи — серпы и плуги = мы села обратимъ въ пепелъ, города обратимъ въ прахъ, въ мечи перекуемъ серпы и плуги.

Если фигуральное выраженіе зависитъ отъ перестановки обычнаго порядка словъ или предложеній, то должно размѣстить ихъ въ обыкновенномъ порядкѣ, и этого будетъ вполнѣ достаточно, чтобы предложеніе стало понятнымъ: „Звонковъ раздавались нестройные звуки“ = раздавались нестройные звуки звонковъ. „Все птичку показать къ нему (отцу) онъ (мальчикъ) приступаетъ, что этакъ хорошо поетъ“ = онъ (мальчикъ) все приступаетъ къ нему (отцу), чтобы отецъ показалъ птичку, что (которая) этакъ хорошо поетъ. „Что волки жадны, всякій знаетъ“ = всякій знаетъ, что волки жадны. „Тьмы низкихъ истинъ намъ дороже насъ возвышающій обманъ“ = возвышающій насъ обманъ дороже намъ тьмы низкихъ истинъ.

употреблено и слово потрескиваютъ. Дубищемъ называютъ дубъ, отличающійся большою высотою и толщиною. Стоитъ бычище, проклеваны бочища. О какомъ быкѣ здѣсь говорится, — о быкѣ средней величины, очень большомъ или маленькомъ? — Дѣти прежде пѣвали эту пѣсню. Сколько разъ дѣти пѣли пѣсню — разъ ли только, два, или же много разъ? — Крестьянинъ разбрасываетъ зерна. Куда крестьянинъ бросаетъ зерна — въ одну только сторону, по одному направленію, или въ разныя стороны? Все ли равно сказать: я вижу дубъ, или я вижу дубище? — Онъ былъ прежде презлымъ мальчикомъ. Можно ли замѣнить слово презлымъ словомъ злымъ? Какая разница между этими словами?

*) П. П. Демидовичъ совѣтуетъ въ данномъ случаѣ ставить вопросъ: чѣмъ одинъ предметъ похожъ на другой? руководясь тѣмъ соображеніемъ, что вопросъ, предлагаемый мной, не всегда понятенъ дѣтямъ и вызываетъ отвѣты неполные или же отвлекаетъ мысль ребенка въ поиски причины, почему это, положимъ, струя сравнивается съ саблей, а не съ зеркаломъ или другимъ блестящимъ предметомъ.

Если встрѣчаются слова обращенія, то слѣдуетъ остановить вниманіе, дѣлается ли оно къ лицу присутствующему или отсутствующему, или же къ неодушевленному предмету.

в) При объясненіи словъ, означающихъ отвлеченныя понятія, можно пользоваться слѣдующими пріемами: 1) родовое понятіе нужно разложить на видовыя, напримѣръ, порокъ: ложь, лѣность и др.; 2) въ другихъ случаяхъ соединить отвлеченное понятіе съ конкретнымъ представленіемъ: милосердіе — милосердный человѣкъ, потомъ сказать, кого называютъ милосерднымъ человѣкомъ. О высотѣ можно дать понятіе, указывая на высокіе предметы.

Иногда отвлеченное слово разъясняется содержаніемъ цѣлой статьи, напримѣръ, лесть въ баснѣ: „Ворона и Лисица“. Если послѣ прочтенія басни учащіеся отвѣтятъ на вопросъ, какъ лисица льстила воронѣ, то этимъ они покажутъ, что у нихъ составилось понятіе о лести. Что такое хвастовство, видно изъ словъ зайца въ баснѣ: „Заяцъ на ловлѣ“. О лжи даетъ понятіе басня Крылова: „Лжецъ“.

г) Есть много словъ и выраженій, которыя станутъ понятны, если ихъ замѣнить тожественными по значенію словами и выраженіями, напр., издѣвался — смѣялся; не провели бы такъ меня — не обманули бы меня. Особеннаго вниманія заслуживаютъ идіотизмы языка, которые по большей части непонятны дѣтямъ, напр.: зарубить на стѣнкѣ = хорошо запомнить; духу придаетъ = придаетъ смѣлости; изъ кожи лѣзутъ вонъ = стараются изо всѣхъ силъ.

д) Нѣкоторыя слова удобно пояснить однокоренными, напр.; въ предложеніи: „онъ нашъ покровитель“ — слово покровитель нужно сопоставить съ словами: кровъ, крыша. Кровъ защищаетъ насъ отъ непогоды; покровитель отъ злыхъ людей охраняетъ отъ несчастья, помогаетъ въ бѣдѣ. „Зги не видать“. Зга, сга, стга, стежка, т. е. дорога, дорожка. Зги не видать = дороги не видать, такъ темно, что даже дороги не видно*). Мгновенье — мигать, мигъ; запятая, запнуться = остановиться; запятая — письменный знакъ, показывающій, что предъ нимъ нужно запнуться, остановиться. Точка — ткнуть, точка такой письменный знакъ препинанія, который можно написать, ткнувъ орудіемъ письма (карандашомъ, перомъ).

е) При объясненіи сложныхъ словъ достаточно понятіе, обозначенное ими, выразить въ той словесной формѣ, изъ которой сложное слово образовалось; самовидецъ = самъ видящій; косо-

*) Впослѣдствіи слово зга стало обозначать тьму, отсюда выраженіе тьма тьмою.

горъ = косая гора; дровосѣкъ = сѣкущій или рубящій дрова; водолазъ = въ воду лазящій; бѣлокурый = съ бѣлыми кудрями.

ж) Въ поэтическихъ произведеніяхъ часто встрѣчаются такія слова и выраженія, которыя употреблены поэтомъ для того, чтобы сильнѣе выразить мысль и поставить ее въ болѣе тѣсную связь съ другими, напримѣръ, въ баснѣ: „Чижъ и Голубь“ слово „бѣдняжка“ употреблено для того, чтобы оттѣнить жалкое положеніе чижа. Однако, это нисколько не мѣшаетъ голубю издѣваться надъ нимъ и даже хвастаться; поступаетъ онъ такъ потому, что молодъ, а слѣдовательно не опытенъ и не понимаетъ, что это дурно, и что каждому грозитъ бѣда. Въ баснѣ: „Зеркало и Обезьяна“ нужно обратить вниманіе на слово „тихохонько“. Обезьяна тихохонько толкнула медвѣдя потому, что слѣпо увѣрена въ томъ, что въ зеркалѣ видитъ другую обезьяну, а не свой собственный образъ. При чтеніи басни: „Стрекоза и Муравей“ нужно обратить вниманіе на слова: „и до вешнихъ только дней прокорми и обогрѣй“. Стрекоза проситъ муравья прокормить ее до того времени, когда она снова можетъ начать безпечную и лѣнивую жизнь. Этимъ и объясняется рѣзкій отвѣтъ муравья. При чтеніи басни: „Лиса и Волкъ“ нужно остановиться на словахъ: „накушавшись досыта и добрый ворошекъ припрятавши въ запасъ“, чтобы тѣмъ сильнѣе оттѣнить эгоизмъ и издѣвательство лисы надъ волкомъ, которому она предлагаетъ сѣно, а не часть своего запаса. При чтеніи басни: „Волкъ и Журавль“ слѣдуетъ остановиться на предложеніяхъ: „не можетъ волкъ ни охнуть, ни вздохнуть, пришло хоть ноги протянуть“, „и съ трудностью большою кость вытащилъ“ — и пояснить, что журавль не легко, а съ большимъ трудомъ помогъ волку выйти изъ бѣды и притомъ изъ очень большой. Все это сильно оттѣняетъ неблагодарность волка. Если обратить вниманіе на подобныя выраженія, то это облегчитъ дѣтямъ вывести главную мысль произведенія.

При объясненіи отдѣльныхъ словъ и выраженій твердо нужно помнить, что останавливаться на нихъ нужно столько, сколько это необходимо для пониманія читаемаго произведенія*). Зимницкій говоритъ: „Никакія подробности при объясненіи непонятныхъ словъ, а тѣмъ болѣе уклоненія въ сторону, не должны быть допускаемы по слѣдующимъ причинамъ:

*) Дѣти, особенно не знакомыя съ литературнымъ языкомъ, не понимаютъ многихъ словъ не потому, что они незнакомы съ представленіемъ, обозначаемымъ этимъ словомъ, а потому, что самое слово имъ неизвѣстно. Въ данномъ случаѣ достаточно литературное слово замѣнить словомъ мѣстнаго употребленія; такъ, напр., въ Глуховѣ даже дѣти образованныхъ родителей говорятъ — дитенокъ вм. ребенокъ, дожчь вм. дождь и т. п. При обученіи дѣтей малорусскихъ и бѣлорусскихъ первое время почти всѣ слова нужно замѣнять словами родного имъ языка.

1) на передачу подробностей тратится много времени, вслѣдствіе чего ученики въ недостаточной мѣрѣ упражняются въ чтеніи; 2) излишнія подробности препятствуютъ дѣтямъ воспринимать понятія и мысли, заключающіяся въ читаемой статьѣ въ томъ видѣ, какъ онѣ изложены въ ней. Причина этого та, что дѣти сообщаемыми подробностями невольно отвлекаются въ сторону отъ мыслей и понятій, излагаемыхъ въ статьѣ, невольно теряются въ массѣ этихъ подробностей и даже нерѣдко совершенно забываютъ то, о чемъ идетъ рѣчь въ данной статьѣ; 3) свѣдѣнія, сообщаемыя учителемъ при объясненіи неизвѣстныхъ дѣтямъ словъ, съ цѣлью расширить кругъ ихъ знаній, обыкновенно передаются отрывочно, безъ всякой системы, тогда какъ только тѣ свѣдѣнія полезны, которыя передаются въ той или другой системѣ, вытекаютъ одни изъ другихъ, поясняютъ другъ друга.

2. Выясненіе связи между предложеніями (логической, или смысловой, разборъ).

Рядомъ съ матеріальнымъ, или вещественнымъ, разборомъ долженъ итти и логическій, или смысловой, т. е. должно указывать связь между членами предложенія и предложеніями.

О томъ, какъ знакомить учащихся со взаимнымъ отношеніемъ между членами предложенія, сказано въ первомъ отдѣлѣ (страницы: 62 и 63). Съ переходомъ къ чтенію отдѣльныхъ статей, за исключеніемъ крайнихъ случаевъ, этого уже не слѣдуетъ дѣлать: подобный разборъ будетъ излишнимъ и, кромѣ того, затормозитъ ходъ объяснительнаго чтенія.

Нѣтъ также надобности указывать связь между главнымъ и придаточнымъ предложеніями, потому что придаточныя предложенія имѣютъ такое же значеніе, какъ и простые члены предложенія. Если учащіеся понимаютъ отношеніе между простыми членами, то значитъ для нихъ должно быть понятно и отношеніе между придаточнымъ и главнымъ предложеніями. Въ тѣхъ случаяхъ, когда встрѣчается придаточное, не соединенное съ главнымъ союзомъ, а только интонаціей голоса, достаточно связать его союзомъ, чтобы взаимное отношеніе между предложеніями стало яснымъ, напр.: „Орелъ видитъ — дубъ его свалился“ = орелъ видитъ, что дубъ его свалился; „поспѣшишь — людей насмѣшишь“ = если поспѣшишь, то людей насмѣшишь; „хорошо — сгорите, если жъ нѣтъ“ = хорошо, если (вы т. е. Чацкій) сгорите, если жъ нѣтъ.

Наименѣе очевидно отношеніе между независимыми предложеніями, хотя и связанными по смыслу, но не соединенными соедини-

тельными словами, или же соединенными раздѣлительными союзами: или — или, либо — либо.

Чаще всего подобныя предложенія находятся въ слѣдующихъ отношеніяхъ: они а) или описываютъ какой-нибудь предметъ, явленіе; б) или передаютъ послѣдовательный ходъ событій; в) или указываютъ причину какого-нибудь слѣдствія; г) или общую мысль разъясняютъ частными; д) или одну мысль поясняютъ другой; е) или противопоставляютъ одну мысль другой съ тѣмъ, чтобы сильнѣе выразить ихъ; ж) или исполненіемъ одной возможности исключаются другія. — Укажемъ разсмотрѣнныя отношенія между предложеніями на примѣрахъ.

а) Описаніе предмета: „Печальная береза у моего окна, и прихотью мороза разубрана она. Какъ гроздья винограда, концы вѣтвей висятъ, и радостенъ для взгляда весь траурный нарядъ".

Описаніе явленія: „Ужъ небо осенью дышало, ужъ рѣже солнышко блистало, короче становился день; лѣсовъ таинственная сѣнь съ печальнымъ шумомъ обнажалась; ложился на поля туманъ; гусей крикливыхъ караванъ тянулся къ югу". При описаніи явленія нужно обратить вниманіе на то, что все сказанное о немъ происходитъ въ одно время.

б) Передача хода событій: „Попрыгунья-стрекоза лѣто красное пропѣла" и т. д., или: „Шли два пріятеля вечернею порой и дѣльный разговоръ вели между собой; какъ вдругъ изъ подворотни дворняжка тявкнула на нихъ, за ней другая, тамъ еще двѣ-три и вмигъ со всѣхъ дворовъ собакъ сбѣжалося съ полсотни". При чтеніи такихъ произведеній нужно обратить вниманіе дѣтей, какъ послѣ одного событія слѣдуетъ другое — сейчасъ или же черезъ извѣстный промежутокъ времени. Такъ, въ приведенныхъ басняхъ событія слѣдуютъ немедленно одно за другимъ. Въ балладѣ: „Пѣснь о вѣщемъ Олегѣ" между событіями проходятъ значительные промежутки времени.

в) Указаніе причины какого-нибудь слѣдствія: „Были и лѣто и осень дождливы; были потоплены пажити, нивы; хлѣбъ на поляхъ не созрѣлъ и пропалъ; сдѣлался голодъ, народъ умиралъ". Приведенныя предложенія выражаютъ не только послѣдовательный ходъ событій, но кромѣ того каждое изъ нихъ служитъ причиною послѣдующаго событія. Здѣсь умѣстны вопросы: что было слѣдствіемъ того, что лѣто и осень были дождливы? Что произошло оттого, что были потоплены пажити, нивы? и т. д.

г) Разъясненіе общей мысли частными: „Все живущее прячется, кто куда можетъ, лишь бы укрыться отъ холода и ненастья. Куры и голуби пріютились на своихъ жердочкахъ подъ навѣсомъ, воробей забился въ мягкое гнѣздо. Даже неугомонныя шавки и

жучки комкомъ свернулися подъ телѣгами". Тутъ умѣстенъ вопросъ, изъ чего видно, что все живущее прячется, кто куда можетъ.

д) Поясненіе одной мысли посредствомъ другой: „Что волки жадны, всякій знаетъ; волкъ, ѣвши, никогда костей не разбираетъ. Зато на одного изъ нихъ пришла бѣда: онъ костью чуть не подавился; не можетъ волкъ ни охнуть, ни вздохнуть, пришло хоть ноги протянуть".

е) Противопоставленіе одной мысли другой „Я подошелъ къ нему и съ участіемъ сталъ спрашивать его, не больно ли ему. Но онъ разсердился на меня, топнулъ ногой и закричалъ такимъ голосомъ, который ясно показывалъ, что онъ больно ушибся".

„Комнату лампада слабо озаряла.
Мать надъ колыбелью, наклонясь, стояла.
А въ саду сердито выла буря злая,
Подъ окномъ деревья темныя качая.
На малютку сына нѣжно мать глядѣла,
Колыбель качая, тихо пѣсню пѣла"

Авторъ сопоставляетъ то, что дѣлается на дворѣ, съ тѣмъ, чѣмъ окруженъ ребенокъ, благодаря матери.

ж) Исполненіе одной возможности исключаетъ другія: „Иль чума меня подцѣпитъ, иль морозъ окостенитъ, иль мнѣ въ лобъ шлагбаумъ влѣпитъ непроворный инвалидъ". Если, положимъ, исполнится возможность, выраженная одной изъ мыслей, то невозможно исполненіе другихъ.

3. Составленіе плановъ и выводъ главной мысли.

По выясненіи логической связи между предложеніями, должно перейти къ послѣднимъ ступенямъ, ведущимъ къ пониманію прочитанной статьи — къ составленію плана и выводу главной ея мысли.

Разумно составленный планъ долженъ наглядно показать логическое построеніе статьи и вкратцѣ указать самое главное изъ ея содержанія. Понятно, что такой планъ облегчаетъ пониманіе главной мысли статьи. Чтобы планъ удовлетворялъ своему назначенію, онъ долженъ быть краткимъ, — подробный планъ можетъ лишь затруднить пониманіе главной мысли. Къ крайнему сожалѣнію, многіе преподаватели не сознаютъ этого и требуютъ отъ дѣтей слишкомъ подробныхъ плановъ. Особенно же неразумно требовать заучиванія плановъ наизусть, ибо заучиваніе нисколько не можетъ содѣйствовать уясненію построенія статьи и выясненію главной ея мысли.

Чѣмъ скорѣе учитель станетъ пріучать дѣтей къ составленію плана и къ выраженію главной мысли прочитанной статьи, тѣмъ

лучше; но ранѣе второго года обученія едва ли стоитъ приниматься за это дѣло.

Чтеніе статей, поясняемыхъ рисунками, должно служить, какъ можно видѣть изъ прежде сказаннаго, прекрасной подготовкой къ составленію плановъ. Съ помощью рисунковъ учитель постепенно пріучаетъ дѣлить читаемыя статьи на части, указываетъ, о чемъ говорится въ каждой изъ нихъ. Теперь то же самое нужно продѣлать безъ помощи рисунка. Нельзя забывать, что составленіе плановъ безъ помощи рисунковъ — довольно трудное дѣло, а потому нужно приступать къ нему съ осмотрительностію и умѣніемъ. На первыхъ порахъ можно составлять планы такихъ статей, въ которыхъ они не только ясно и опредѣленно выражены, но, кромѣ того, легко могутъ быть переданы посредствомъ схематическихъ рисунковъ.

Для образца беру слѣдующій очень простенькій дѣтскій разсказъ*), вполнѣ удовлетворяющій выставленнымъ требованіямъ.

Жила-была маленькая мышка. У нея былъ длинный хвостъ, такой длинный, какъ она сама. Ушки ея торчали вверхъ; глазки смотрѣли зорко; усики двигались въ разныя стороны.

Домикъ мышки былъ подъ поломъ; выходила она изъ него черезъ щелку въ полу, подъ дѣтской кроваткой.

Въ другой комнатѣ стоялъ столъ, покрытый скатертью. На столѣ стояло блюдце, а на блюдцѣ — чашка. Направо отъ блюдца лежалъ кусокъ хлѣба. Въ комнатѣ никого не было. Мышка по ножкѣ стола взобралась на столъ и стала грызть хлѣбъ.

Въ комнату вошелъ мальчикъ. Мышка испугалась и спрыгнула со стола на скамеечку, со скамеечки на полъ. По ножкѣ стула она вползла на сидѣнье стула, потомъ на спинку стула, со спинки на окно, и по оконной рамѣ взобралась на самый верхъ.

Мальчикъ принесъ длинную палку и сталъ гнать мышку. Мышка по занавѣскѣ спустилась внизъ и незамѣтно спряталась въ его школьную сумку. Мальчику пора было итти въ школу; онъ надѣлъ сумку и пошелъ. Въ классѣ онъ открылъ сумку; изъ нея выскочила мышка и побѣжала по полу. Мальчики и дѣвочки стали кричать. Мышка сильно испугалась, побѣжала подъ шкапъ. Къ ея счастью, подъ шкапомъ была щель; она юркнула въ нее, только мышку и видѣли.

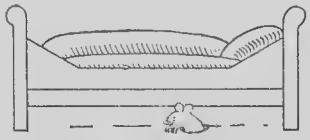
По прочтеніи разсказа, составляется его планъ. Составленію плана учитель можетъ помочь слѣдующимъ образомъ, — требуетъ прочесть: 1) какова мышка? 2) гдѣ она жила? 3) куда однажды забралась? 4) какъ убѣжала отъ мальчика? 5) куда пряталась?

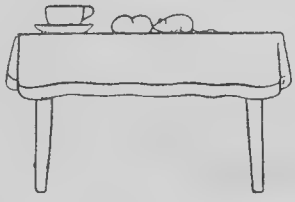
По прочтеніи каждой части, учитель спрашиваетъ, о чемъ въ ней говорится; на одной сторонѣ доски онъ записываетъ планъ словами, а на другой передаетъ его рисунками. На доскѣ должно

*) Сюжетъ разсказа и рисунка взяты изъ 8-й книжки журнала „Малютка“ за 1907 г. Разсказъ и рисунки нѣсколько измѣнены. Въ новомъ изданіи моей „Русской рѣчи“ будутъ помѣщены рисунки, подготовляющія дѣтей къ тому, чтобы они посредствомъ рисунковъ передавали планы статей.

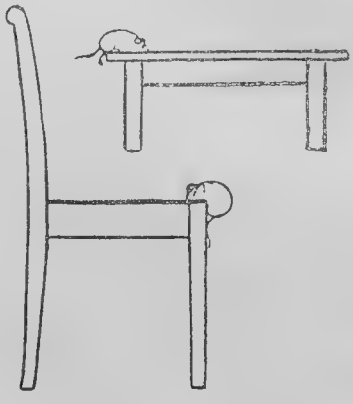
получиться: съ одной стороны словесный планъ, съ другой образный планъ, обозначенный рисунками.

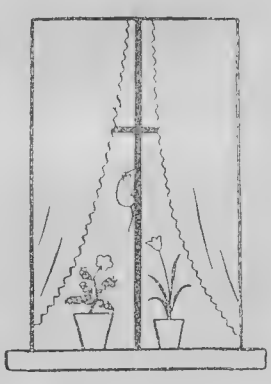
1. Описаніе мышки:
   а) хвоста, б) ушекъ, в) глазокъ, г) усиковъ.
2. Мѣсто жительства мышки:
   а) подъ поломъ, б) подъ дѣтской кроватью.
3. Куда забралась мышка.
4. Бѣгство мышки:
   а) на скамеечку, б) на стулъ в) на окно.
5. Куда пряталась мышка:
   а) въ сумку, б) подъ шкапъ, въ щель.

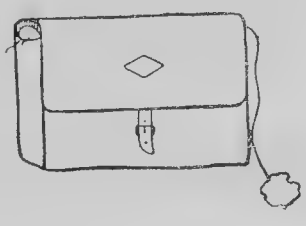


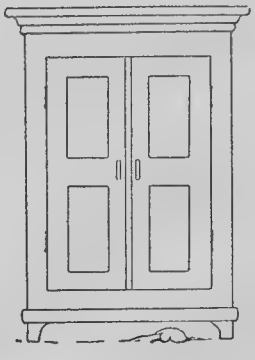


Можно сдѣлать и такъ: сначала составить словесный планъ, а потомъ уже образный (посредствомъ рисунковъ). Во всякомъ случаѣ на первыхъ порахъ учитель самъ долженъ составить и тотъ, и другой планы, а ученики должны внимательно слѣдить за тѣмъ, что дѣлается, и потомъ списать; на второй ступени учитель и ученики совмѣстно производятъ работу (учитель на доскѣ, ученики въ тетрадяхъ); на третьей — съ помощью учителя составляются словесный и образный планы и заносятся на доску учениками. Записанное и нарисованное закрывается и воспроизводится



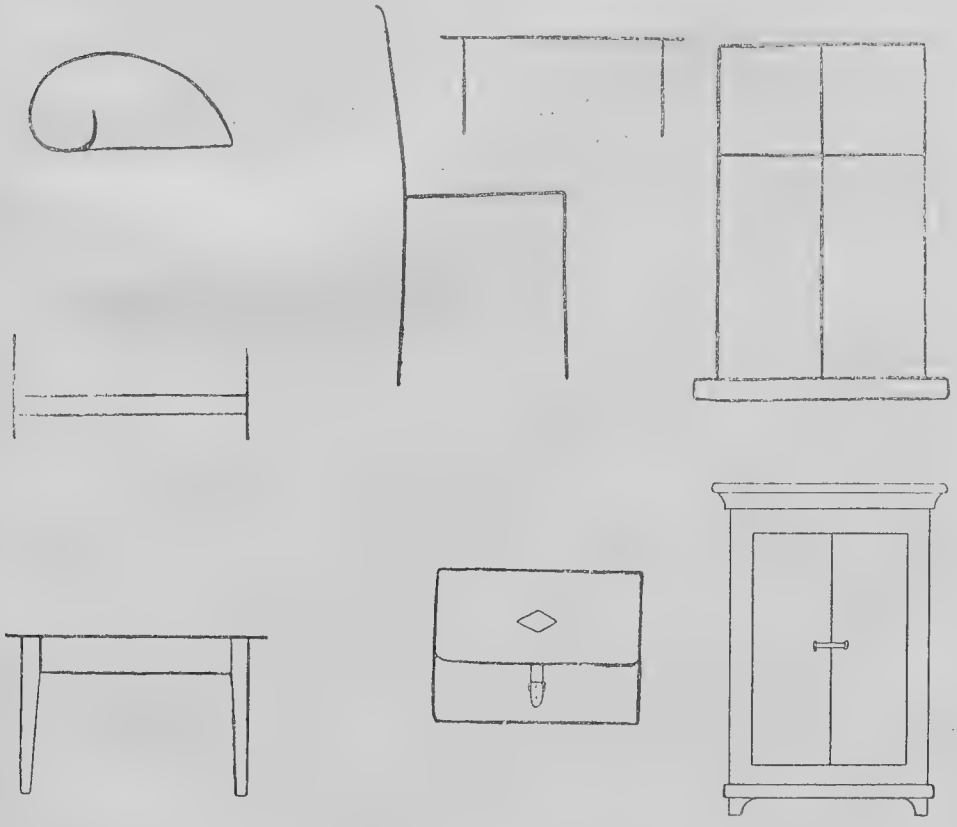






учащимися по памяти. На четвертой — съ помощью учителя устно составляются словесный и образный планы. На пятой — учащіеся сами, безъ помощи учителя, должны составить планы — сначала оба, а впослѣдствіи одинъ только образный. Само собой разумѣется, что такая строгая постепенность должна быть соблюдаема при неблагопріятныхъ условіяхъ, когда составъ учащихся плохой и не допускаетъ скачковъ.

О значеніи приведенныхъ занятій нѣтъ надобности говорить, — оно слишкомъ очевидно. Тѣмъ, кто опасается, что рисунки отнимутъ много времени, что дѣти на второмъ году ученія не умѣютъ еще рисовать, нужно имѣть въ виду, что рисунки должны исполняться скоро, передавать только главное; быть схематичными, по образцу приведенныхъ, а вначалѣ еще проще, въ родѣ помѣщенныхъ здѣсь.



Къ передачѣ рисунками плана статей слѣдуетъ прибѣгать всякій разъ, когда къ этому представляется возможность. Такъ, напримѣръ, планъ басни: „Оселъ и соловей“ передается 4 рисунками:

1) на вѣткѣ дерева сидитъ соловей, вблизи дерева стоитъ оселъ, голова у него приподнята, ротъ раскрытъ;
2) соловей поетъ; оселъ съ опущенной внизъ головой внимательно слушаетъ;
3) соловей молчитъ; у осла голова приподнята и ротъ раскрытъ;
4) оселъ продолжаетъ стоять у дерева; соловей виднѣется вдали, въ видѣ едва замѣтной точки.

Планъ басни: „Щука и котъ“ можно передать такими рисунками:

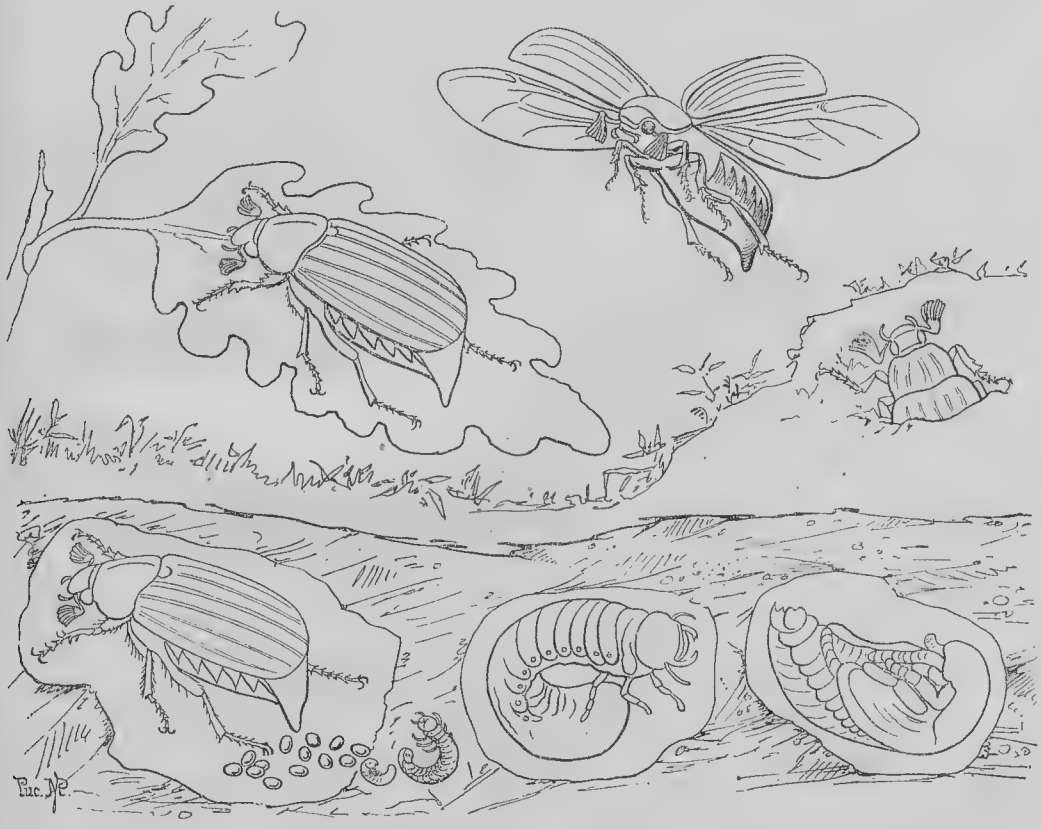
1) котъ стоитъ на берегу пруда, щука высунула голову изъ воды;
2) котъ въ зубахъ несетъ щуку въ амбаръ;
3) въ амбаръ входитъ котъ, крысы бѣгутъ въ разныя стороны, щука лежитъ съ отъѣденнымъ хвостомъ и раскрытымъ ртомъ;
4) котъ несетъ щуку обратно въ прудъ.

Наиболѣе необходимы и полезны рисунки при чтеніи естественноисторическихъ статей. Возьмемъ для примѣра слѣдующую статью о майскомъ жукѣ.

Мать майскаго жука, или хруща, ранней весной вырываетъ въ землѣ ножками и остріемъ на концѣ тѣла углубленіе, потомъ вся сама зарывается въ землю и кладетъ яички на глубинѣ около четверти аршина. Положивъ яички, она вскорѣ умираетъ. Недѣль черезъ 5—6 изъ яичекъ выходятъ слѣпыя бѣлыя личинки, съ твердыми роговыми челюстями и съ 6 тонкими черными ножками. Личинки сначала питаются нѣжными корешками растеній. Онѣ быстро растутъ и достигаютъ длиною вершка и толщиною въ мизинецъ. Взрослыя личинки, истребивъ пищу въ одномъ мѣстѣ, дѣлаютъ проходы во всѣ стороны и пожираютъ корни травъ, кустарниковъ, деревьевъ, огородныхъ, луговыхъ и полевыхъ растеній. Въ холодное время года онѣ спускаются глубоко въ землю, подальше отъ сырости и зимняго холода; весною снова поднимаются къ поверхности земли, къ корнямъ растеній. Такъ живутъ онѣ 3 года. Перемѣнивъ нѣсколько разъ кожу, онѣ устраиваютъ себѣ нѣчто похожее на коконъ изъ липкой пѣны и шелковыхъ нитей, сбрасываютъ съ себя послѣдній разъ кожу и являются куколками съ неразвитыми крыльями. Въ началѣ четвертаго года, весной изъ кокона выползаетъ вполнѣ развитой майскій жукъ. Онъ дѣлаетъ въ землѣ отверстіе, выходитъ на ея поверхность, расправляетъ крылья, летитъ къ дереву и принимается грызть листья.

Какъ бы хорошо ни была объяснена приведенная статья, какъ бы хорошо ни былъ составленъ планъ ея, все это несравненно

меньше говоритъ не только уму дитяти, но даже и уму взрослаго человѣка, чѣмъ вотъ этотъ рисунокъ, изображающій, какъ мать хруща положила въ землѣ яички, какъ изъ яичка вышелъ червячокъ, какъ этотъ червячокъ, живя подъ землей три года и питаясь корнями растеній, обращается въ куколку, какъ куколка обращается въ жука, который выходитъ изъ земли, летитъ къ дереву и садится на листъ, чтобы утолить свой голодъ.



Если такъ много даетъ намъ одно только разсматриваніе рисунка, то еще больше должно дать самостоятельное рисованіе. Ученическій рисунокъ можетъ быть гораздо проще, чѣмъ помѣщенный здѣсь, потому что въ данномъ случаѣ важно лишь отмѣтить главнѣйшіе моменты изъ жизни хруща: 1) кладка яицъ подъ землей; 2) появленіе изъ нихъ червячковъ; 3) жизнь ихъ подъ землей въ теченіе трехъ лѣтъ; 4) обращеніе червяковъ въ куколки; 5) обращеніе послѣднихъ въ жуковъ; 6) выходъ жуковъ изъ земли; 7) жизнь ихъ надъ землей.

Наглядное представленіе превращеній, переживаемыхъ хрущомъ, дастъ возможность понимать превращенія другихъ насѣкомыхъ; такъ, напримѣръ, даже безъ помощи рисунка, благодаря одному лишь словесному описанію вполнѣ живо можно представить важнѣйшіе моменты изъ жизни Божьей коровки: 1) она все лѣто поѣдаетъ травяныхъ тлей, кучами сидящихъ на листьяхъ; 2) осенью къ листику приклеиваетъ яички и умираетъ; 3) весной изъ яичекъ выходятъ червячки, которые ползаютъ по листьямъ и пожираютъ тлей; 4) червячки обращаются въ куколки; 5) изъ послѣднихъ выходятъ Божьи коровки.

Рядомъ съ составленіемъ словесныхъ и образныхъ плановъ должно итти составленіе однихъ словесныхъ тѣхъ статей, кои непригодны или мало пригодны для образныхъ. Въ данномъ случаѣ часто можно встрѣтиться съ планами, въ которыхъ необходимы обобщенія. Обобщенія возможны, когда въ статьѣ говорится или о нѣсколькихъ однородныхъ предметахъ, или о нѣсколькихъ однородныхъ признакахъ предмета. Напримѣръ, въ стихотвореніи Баратынскаго: „Что сдѣлала зима?“ говорится, что сдѣлала зима съ деревьями, лугами, долинами, ручьемъ и т. д. Дѣлая обобщенія, можемъ сказать: въ стихотвореніи Баратынскаго говорится, что сдѣлала зима съ неодушевленною природою.

Въ нѣкоторыхъ статьяхъ обобщеніе дано, — остается лишь указать, что именно обобщено; напримѣръ, статья Ушинскаго: „Проказы старухи зимы“ начинается такъ: „Разозлилась старуха зима: задумала она всякое дыханіе со свѣта сжить“. Дальше нужно указать, какъ зима задумала уничтожить „дыханіе“. Изъ послѣдующаго изложенія видно, что здѣсь нужно разумѣть — птицъ, звѣрей, рыбъ и людей. Оканчивается статья тѣмъ, что зима ничего не могла подѣлать съ живыми существами и со злости заплакала. Планъ статьи долженъ состоять изъ трехъ главныхъ частей.

I. Желаніе зимы уничтожить все живое: птицъ, звѣрей, рыбъ и людей.

II. Мѣры, принятыя зимою для достиженія цѣли.

III. Плачъ зимы вслѣдствіе невозможности исполнить желаніе.

Словесные планы, сопровождаемые образными, должны быть возможно болѣе краткими, въ родѣ приведенныхъ раньше. Если составляется одинъ словесный планъ, то онъ можетъ быть болѣе подробнымъ — указывать не только главныя части статьи, но также второстепенныя и даже третьестепенныя, но не больше. Слишкомъ подробные планы отнимаютъ много времени; кромѣ того, они скучны, утомительны и безполезны какъ для умственнаго развитія учащихся, такъ и для пониманія статьи.

Главныя части принято обозначать римскими цифрами, второстепенныя — прописными буквами, третьестепенныя — арабскими цифрами съ точкой. Заглавія частей выражаются или въ формѣ вопросительныхъ предложеній (самая легкая форма), или въ формѣ повѣствовательныхъ, или въ формѣ имени существительнаго съ пояснительными при немъ словами, если это требуется (самая трудная форма, а иногда и невозможная вслѣдствіе недостатка подходящихъ именъ существительныхъ; въ приведенномъ раньше разсказѣ о мышкѣ нельзя было озаглавить всѣхъ частей формой именъ существительныхъ).

Для образца приведемъ, съ соблюденіемъ высказанныхъ требованій, планъ статьи Ушинскаго: „Исторія одной яблоньки".

I. Жизнь яблоньки въ лѣсу.
   А. Сохраненіе одного зернышка.
   Б. Ростъ зернышка.
      1. Ростъ корешковъ.
      2. Ростъ стебелька.
   В. Перенесеніе яблоньки садовникомъ въ садъ.

II. Жизнь яблоньки въ саду.
   А. Гордость яблоньки.
   Б. Испугъ ея при появленіи садовника съ кривымъ ножомъ.
   В. Прививка къ ней побѣга отъ хорошей яблони.
      1. Срѣзаніе верхушки яблоньки.
      2. Расщепленіе ея пенька.
      3. Воткнутіе въ трещину побѣга.
      4. Замазываніе замазкой и обвязываніе тряпочкой расщепленнаго мѣста.

III. Жизнь яблоньки послѣ прививки.
   А. Болѣзнь.
   Б. Выздоровленіе и усиленный ростъ.
   В. Урожай вкусныхъ яблокъ.

Когда учащіеся научатся свободно составлять словесные и образные планы, можно потребовать отъ нихъ составленія такъ называемыхъ нѣмыхъ плановъ, т. е. такихъ плановъ, которые выражаютъ только логическое построеніе статьи, ничего не говоря объ ея содержаніи. Нѣмой планъ названной статьи можно представить въ такомъ видѣ:

I. _____
   А.
   Б.
      1.
      2.

В. _____

II. _____

А. _____

Б. _____

В.

1.

2.

3.

4. .....

III. _____

А.

Б.

В.

О значеніи нѣмыхъ плановъ можно сказать лишь, что они въ сильной степени должны развивать способность припоминанія. Нѣкоторые педагоги полагаютъ, что нѣмые планы способствуютъ развитію обобщенія и абстракціи. Если даже допустить, что это вѣрно, то во всякомъ случаѣ едва ли благодарная задача развивать эти способности на нѣмыхъ планахъ.

Послѣ того, какъ составленъ планъ статьи (словесный, образный или нѣмой), необходимо вывести ея главную мысль. Хорошо составленный планъ въ значительной степени облегчаетъ пониманіе главной мысли статьи. Образный планъ басни Крылова: „Щука и котъ“ живо рисуетъ передъ нами печальное положеніе щуки, въ которое она попала вслѣдствіе того, что взялась не за свое дѣло. Одинъ уже образъ щуки, указывающій на ея природную неприспособленность къ движенію на сушѣ, ясно говоритъ, что безумно браться за то, къ чему природа не предназначила.

Образный планъ стихотворенія „Утренняя пѣсня“ внушительно подсказываетъ дѣтямъ мало доступную имъ мысль о необходимости трудиться.

Планъ статьи „Исторія одной яблоньки“ помогаетъ сразу видѣть ея главную мысль: „дикая яблонька, благодаря прививкѣ побѣга отъ хорошей яблони, сама стала давать прекрасные плоды“. Приведенная фраза вкратцѣ выражаетъ главнѣйшее содержаніе всѣхъ трехъ частей статьи: дикая яблонька (I), благодаря прививкѣ побѣга отъ хорошей яблони (II), сама стала давать хорошіе плоды (III).

Въ нѣкоторыхъ статьяхъ главная мысль представляетъ собой не что иное, какъ обобщеніе всѣхъ частей статьи, напримѣръ: въ 1-й части статьи Ушинскаго „Весна“ говорится о перемѣнахъ, происходящихъ въ неорганической природѣ съ наступленіемъ весны; во второй — въ растительномъ царствѣ, въ третьей — въ мірѣ животныхъ и людей; обобщеніе всего этого (перемѣны, происходящія

въ природѣ съ наступленіемъ весны) и служитъ выраженіемъ главной мысли названной статьи.

Въ тѣхъ случаяхъ, когда главная мысль формулирована въ самой статьѣ, остается лишь подтвердить ее частными, напримѣръ: въ баснѣ Крылова „Квартетъ“ главная мысль выражена словами: „Чтобъ музыкантомъ быть, такъ надобно умѣнье и уши вашихъ понѣжнѣй, а вы, друзья, какъ ни садитесь, все въ музыканты не годитесь“. Подтверждается она слѣдующими частными мыслями:

1) Оселъ, козелъ, медвѣдь и мартышка изо всѣхъ силъ стараются играть стройно, но ничего у нихъ не выходитъ.

2) Какъ они ни садятся, отъ этого игра не улучшается.

Въ нѣкоторыхъ поэтическихъ произведеніяхъ главная мысль не выражена ни въ нихъ самихъ, ни ее нельзя вывести изъ частныхъ, напримѣръ: изъ басни Крылова: „Мышь и Крыса“ слѣдуетъ только то, что, по мнѣнію крысы, кошка сильнѣе всѣхъ звѣрей. Но смыслъ басни, очевидно, не такой. Чтобы выяснить его, нужно предложить вопросъ, почему крыса такъ думаетъ. Мы считаемъ самымъ сильнымъ того, передъ кѣмъ самимъ приходится испытывать страхъ.

Часто случается, что въ книгѣ, читаемой съ дѣтьми, попадаются статьи, выражающія однѣ и тѣ же идеи. Поэтому, когда встрѣчается статья, идея которой такая же, какъ и въ статьѣ, раньше объясненной, слѣдуетъ послѣ разбора предложить вопросъ, не читали ли статьи, гдѣ выражена та же мысль, и какъ она тамъ выражена. Такія сравненія будутъ способствовать какъ лучшему пониманію указанной идеи, такъ и закрѣпленію ея въ памяти, напримѣръ: въ „Книгѣ для чтенія и практическихъ упражненій въ русскомъ языкѣ“ Паульсона находятся три басни, сходныя по идеѣ: „Золотые орѣхи“ *) (10 стр.), „Пѣтухъ, Котъ и Мышенокъ“ (27), „Соловей и Чижъ“ (27). Во всѣхъ этихъ басняхъ выражена одна и та же мысль: нельзя судить по внѣшнему виду. То, что красиво съ виду, очень часто не обладаетъ тѣми хорошими качествами, какихъ мы ожидаемъ.

Послѣ того, какъ при чтеніи басни „Золотые орѣхи“ будетъ

*) Такъ какъ басня „Золотые орѣхи“ мало извѣстна, то привожу ее:

„Наканунѣ Рождества дѣти стояли вокругъ елки, на которой красовалось много зажженныхъ свѣчей, разноцвѣтныхъ вещицъ и гостинцевъ. Маленькой Леночкѣ болѣе всего бросались въ глаза золотые орѣхи, и она стала просить ихъ. „Эти орѣхи повѣшены только для украшенія“, сказала мать: „ѣсть ихъ нельзя. Вотъ тебѣ другіе орѣхи“. Но Леночка начала плакать. „Не хочу я темныхъ орѣховъ“, кричала она, „хочу золотыхъ; они вкуснѣе!“ Мать видитъ, что съ упрямицей ничего не подѣлаешь; она и дала ей золотые орѣхи, а прочіе роздала ея братьямъ и сестрамъ. Леночка очень обрадовалась и съ нетерпѣніемъ стала ихъ расколачивать. Но какова была ея досада, когда она увидѣла, что орѣхи всѣ пустые. Такъ она и осталась безъ орѣховъ“.

выяснено, что дѣвочка по красивому виду орѣховъ заключила, что въ нихъ должны быть вкусныя зерна, дѣти при чтеніи басенъ: „Пѣтухъ, Котъ и Мышенокъ“ и „Соловей и Чижъ“ легко поймутъ, что мышенокъ и мальчикъ разсуждаютъ совершенно такъ же, какъ и дѣвочка.

Послѣ объясненія статьи должно перейти къ пересказу.

Д.

Пересказъ прочитаннаго.

Пересказывающій, дѣлая усиліе воспроизвести и выразить то что читалъ, начинаетъ еще лучше понимать объясненное. При пересказѣ мысли автора какъ будто становятся мыслями пересказывающаго ихъ.

Пересказъ прочитанныхъ произведеній закрѣпляетъ въ памяти мысли и ихъ выраженіе; служитъ прекрасной подготовкой къ правильному и связному изложенію собственныхъ мыслей; развиваетъ способность припоминанія и даже мышленія, — мышленія потому что при пересказѣ нужно отдѣлять существенное и важное отъ несущественнаго и неважнаго.

Пересказъ постепенно пріучаетъ дѣтей къ литературному языку какъ для устнаго, такъ и для письменнаго выраженія чужихъ и своихъ мыслей. Умѣніе хорошо пересказывать весьма важно и въ повседневной жизни, такъ какъ къ пересказу слышаннаго и прочитаннаго приходится прибѣгать на каждомъ шагу. Въ виду всего этого на пересказъ прочитанныхъ произведеній нужно обращать большое вниманіе и нужно пріучать къ такому пересказу, который воспроизводилъ бы главный ходъ мыслей. Къ подобному пересказу нужно пріучать постепенно.

На первой ступени чтенія статей, по совѣту Зимницкаго, пересказъ должно производить такъ:

„а) По прочтеніи перваго предложенія дѣти должны передать содержаніе его.

б) По прочтеніи второго предложенія, вслѣдъ за передачею содержанія его, должно быть передано содержаніе обоихъ прочитанныхъ предложеній въ той связи, въ какой они находятся въ читаемой статьѣ.

в) По прочтеніи третьяго предложенія, вслѣдъ за передачею содержанія его должно быть передано содержаніе всѣхъ трехъ прочитанныхъ предложеній въ той связи, въ какой они находятся въ читаемой статьѣ и т. д.

г) По прочтеніи послѣдняго предложенія статьи должно быть

передано содержаніе всей статьи въ томъ порядкѣ, въ какомъ слѣдуютъ въ ней одно предложеніе за другимъ.

д) По мѣрѣ развитія учениковъ въ механизмѣ и сознательности чтенія можно заставлять ихъ читать и передавать содержаніе прочитаннаго сразу по прочтеніи ими двухъ-трехъ предложеній. Благодаря этому они постепенно и незамѣтно пріобрѣтаютъ способность читать и передавать содержаніе все большаго и большаго количества предложеній.

На средней ступени обученія дѣтей чтенію они обыкновенно читаютъ уже статьи не по предложеніямъ, не отъ точки до точки только, а по тѣмъ частямъ, на какія онѣ дѣлятся, и поэтому передача содержанія прочитаннаго матеріала на этой ступени должна быть производима такъ:

а) По прочтеніи первой части статьи должно быть передано содержаніе ея.

б) По прочтеніи второй части статьи должно быть передано сначала содержаніе только второй части, а потомъ содержаніе первой и второй части вмѣстѣ.

в) По прочтеніи третьей части статьи должно быть передано содержаніе сначала только одной третьей части, а потомъ содержаніе первой, второй и третьей частей вмѣстѣ въ томъ порядкѣ, въ какомъ эти части слѣдуютъ одна за другой въ читаемой статьѣ и т. д.

г) По прочтеніи послѣдней части статьи должно быть передано содержаніе всей статьи.

По мѣрѣ усовершенствованія дѣтей въ искусствѣ устной передачи содержанія прочитаннаго матеріала можно заставлять ихъ производить эту передачу такъ: по прочтеніи каждой части статьи можетъ быть передаваемо содержаніе лишь одной прочитанной части безъ повторенія содержанія предшествующихъ прочитанныхъ частей, при чемъ содержаніе всѣхъ частей статьи должно быть передано только по прочтеніи послѣдней части ея.

На высшей ступени обученія дѣтей чтенію они могутъ читать особенно къ концу учебнаго года не по частямъ, а сразу всю статью, и поэтому содержаніе прочитаннаго можетъ быть передаваемо сразу по прочтеніи всей статьи".

Зимницкій — опытный методистъ, и съ его указаніями нельзя не считаться. Но если поставить обученіе сознательному чтенію въ тѣ условія, какія указаны раньше, то обученіе пересказу должно быть инымъ.

На первой ступени дѣти читаютъ статьи, поясняемыя рисунками. Рисунокъ хорошо запечатлѣвается въ памяти дѣтей и помогаетъ имъ воспроизводить содержаніе прочитаннаго; поэтому при

чтеніи статей, поясняемыхъ рисунками, нѣтъ надобности соблюдать ту строгую постепенность при обученіи пересказу, какую рекомендуетъ Зимницкій. Въ томъ случаѣ, если дитя станетъ затрудняться передать содержаніе прочитаннаго, можно посовѣтовать ему посмотрѣть на рисунокъ или помочь вопросомъ.

На второй ступени должны помогать пересказу планы — словесный и образный. (Вспомнимъ эти планы разсказа о мышкѣ). На третьей — словесный или образный, смотря потому, какой планъ былъ составленъ. Когда нѣтъ ни того, ни другого, учитель въ затруднительныхъ случаяхъ долженъ помочь пересказу вопросами, исчерпывающими содержаніе; такъ, напримѣръ: для пересказа басни Крылова: „Лисица и виноградъ“ можно ограничиться лишь слѣдующими вопросами: Какой виноградъ былъ въ саду? Достала ли лиса виноградъ? Какъ утѣшала себя лиса?

Послѣ этихъ вопросовъ и данныхъ на нихъ отвѣтовъ нужно потребовать пересказа, который долженъ представлять рядъ отвѣтовъ на предложенные раньше вопросы.

Въ саду былъ очень зрѣлый виноградъ. Лиса никакъ не могла достать его. Уходя изъ сада, она утѣшала себя тѣмъ, что онъ еще зеленъ.

Когда дѣти привыкнутъ отвѣчать на подобные вопросы и подробно передавать содержаніе прочитаннаго, слѣдуетъ предлагать вопросы, касающіеся только главнаго хода мыслей, и такъ предлагать ихъ, чтобы нужно было отвѣчать своими словами. Напримѣръ при чтеніи басни: „Обезьяна“ можно предложить слѣдующіе вопросы: Усердно ли трудился крестьянинъ? Какъ относились прохожіе къ его труду? Почему прохожіе хвалили трудъ крестьянина? Какъ обезьяна трудилась? Какъ отнеслись къ ея труду? Почему такъ отнеслись къ ея труду?

Послѣ отвѣта на предложенные вопросы нужно потребовать пересказа, который приблизительно будетъ такимъ:

Крестьянинъ трудился очень усердно. Прохожіе хвалили его, потому что трудъ его былъ полезенъ. Обезьяна трудилась гораздо усерднѣе крестьянина, но ее никто не похвалилъ, потому что ея трудъ былъ безполезенъ.

На дальнѣйшей ступени обученія пересказу учащіеся безъ плана и безъ вопросовъ должны передавать только главный ходъ мыслей. Такой пересказъ можно назвать изложеніемъ прочитаннаго.

При обученіи пересказу часто допускаются слѣдующіе крупные недостатки:

1) одни преподаватели требуютъ пересказа прежде, чѣмъ дѣти поняли и основательно усвоили прочитанную статью;
2) другіе назойливо добиваются, чтобы дѣти пересказывали непремѣнно своими словами;

3) третьи заставляютъ пересказывать только того учащагося, который читалъ.

Несообразность перваго требованія настолько очевидна, что о ней и говорить не стоитъ.

Второе требованіе основываютъ на серьезныхъ, повидимому, соображеніяхъ, а именно: 1) пересказъ своими словами служитъ ручательствомъ того, что содержаніе статьи понято, а не усвоено одной памятью, механически; 2) при пересказѣ своими словами скорѣе и лучше развивается языкъ дѣтей. Относительно перваго соображенія нужно замѣтить: очень дурно поступаетъ учитель, если путемъ пересказа убѣждается, поняли ли дѣти статью. Пересказа можно требовать только тогда, когда есть полная увѣренность, что статья понята, а разъ въ ней все понятно дѣтямъ, то нѣтъ ничего плохого въ томъ, что они при пересказѣ пользуются, рядомъ со своими, и книжными выраженіями; на первыхъ порахъ, пока языкъ дѣтей отличается крайними несовершенствами, пользованіе книжными выраженіями должно быть признано даже желательнымъ, потому что это обогащаетъ языкъ дѣтей правильными и красивыми выраженіями. Противъ второго соображенія можно возразить, что такъ какъ языкъ дѣтей крайне несовершененъ, то пересказъ своими словами можетъ служить лишь упражненіемъ въ этомъ несовершенствѣ.

Третье требованіе содѣйствуетъ развитію невниманія и лѣности: ученики, зная, что учитель заставитъ пересказывать того, кто читаетъ, перестаютъ слѣдить за чтеніемъ по книгѣ и слушать.

Во время пересказа книги должны быть закрыты: пусть дѣти слѣдятъ за правильностью его по памяти, а не по книгѣ; это требуетъ большаго умственнаго напряженія и развиваетъ способность припоминанія.

Устные пересказы дѣти должны записывать. Пока дѣти слабы въ орѳографіи, имъ должно быть предоставлено право въ затруднительныхъ случаяхъ обращаться къ учителю или словарю.

Е.

Усвоеніе и повтореніе прочитаннаго.

Если дѣти хорошо пересказываютъ прочитанную статью, то это даетъ право учителю думать, что они усвоили и поняли ее. Но усвоенія и пониманія, достигаемаго въ теченіе нѣсколькихъ минутъ, далеко недостаточно, особенно въ дѣтскомъ возрастѣ: дѣти очень скоро забываютъ усвоенное. Противодѣйствіемъ забвенію могутъ служить заучиваніе наизусть и особенно частое повтореніе усвоеннаго.

Къ крайнему сожалѣнію, и теперь еще къ заучиванію наизусть относятся въ лучшемъ случаѣ неблагосклонно, въ худшемъ съ ядовитой насмѣшкой, какъ къ пережитку старины. Говорю: „и теперь еще“ потому, что давнымъ-давно пора было бы обратить вниманіе, при какихъ обстоятельствахъ было воздвигнуто гоненіе на заучиваніе наизусть, и измѣнить къ нему отношеніе вслѣдствіе измѣнившихся условій обученія и того значенія, какое оно должно имѣть при разумной постановкѣ ученія. Старая школа обогащала учащихся исключительно словами, мало заботясь о томъ, чтобы дѣти со словами соединяли надлежащія представленія и понятія. Она считала свою задачу въ совершенствѣ выполненной, если ея питомцы удерживали въ памяти усвоенное по книгѣ, и чѣмъ ближе было усвоеніе къ книжному, тѣмъ оно считалось лучшимъ. Такъ какъ усвоеніе сплошь и рядомъ было совершенно безсознательнымъ, то въ 60-хъ годахъ минувшаго вѣка вполнѣ основательно вооружились противъ такого усвоенія. Рядомъ съ этимъ вооружились и противъ заучиванія наизусть, исходя изъ того соображенія, что наизусть заучиваетъ только тотъ, кто не понимаетъ, а понимающій передаетъ своими словами. Этимъ воззрѣніемъ всецѣло прониклись и начальные учителя; въ школахъ вмѣсто одного зла воцарилось другое, едва ли меньшее: вмѣсто безтолковаго зазубриванія — „перескакиваніе съ пятаго на десятое“.

При обученіи дѣтей нужно помнить: 1) дѣти мыслятъ о б р а з а м и, т. е. когда они о чемъ-либо думаютъ, то живо представляютъ предметы, дѣйствія и качества (чѣмъ и объясняется ихъ склонность передавать свои мысли рисунками); 2) у дѣтей развиты лишь м е х а н и ч е с к і я а с с о ц і а ц і и, т. е. запоминаніе по мѣсту и по времени. Поэтому дѣти хорошо запоминаютъ то, что представляется имъ образнымъ, наглядньмъ, и что усвоено ими путемъ механическихъ ассоціацій. Названными способностями дѣтей и нужно пользоваться, чтобы обученіе ихъ было успѣшнымъ. Необходимость наглядности въ обученіи уже сознана и по мѣрѣ возможности вводится въ него. Остается сознать и провести въ жизнь заучиваніе наизусть того, что объяснено дѣтямъ. О томъ, что учитель не допуститъ заучиванія непонятнаго и недоступнаго, въ наше время, конечно, объ этомъ не должно быть и рѣчи. Даже то, что дѣти заучили наизусть съ большимъ трудомъ, они воспроизводятъ съ удовольствіемъ и распоряжаются имъ свободно. Насколько полезно и важно заучиваніе наизусть того, что дѣти представляютъ наглядно, можно судить по слѣдующему: эстонскимъ дѣтямъ съ величайшимъ трудомъ дается усвоеніе русскаго языка; однако, въ тѣхъ школахъ, гдѣ учитель требуетъ дословнаго усвоенія объяснительнаго текста къ картинамъ, русскій языкъ усвоивается ими ско-

рѣе и легче; усвоеннымъ матеріаломъ они распоряжаются свободно, удивляя иногда умѣніемъ самостоятельно составлять фразы и отвѣчать на вопросы обобщающаго характера; гдѣ учитель не требуетъ заучиванія объяснительнаго текста, ничего другого не получается, кромѣ досады у спрашивающаго, вялости, безжизненности и удрученнаго состоянія у учащихся, неспособныхъ отвѣтить ни на одинъ вопросъ сколько-нибудь удовлетворительно.

Дѣти любятъ заучивать наизусть названія предметовъ, образную простую рѣчь, особенно стихотворную; нужно пользоваться этой ихъ склонностью и давать имъ для заучиванія наизусть все подходящее для этого.

Но и заученное наизусть съ теченіемъ времени забывается. Кромѣ того, у большинства дѣтей оно отнимаетъ много времени, а тѣмъ, у которыхъ слабая память, дается съ большимъ трудомъ. Не допустить забвенія можетъ одно лишь повтореніе. Значеніе повторенія въ этомъ отношеніи понимали уже древніе; они говорили, что повтореніе — мать знанія. Повтореніе не только мать знанія, но и мать пониманія. Что это дѣйствительно такъ, стоитъ только прочесть трудную для пониманія книгу. Не смущаясь тѣмъ, что она мало понятна или даже совсѣмъ непонятна, нужно дочитать ее до конца, черезъ нѣсколько времени снова приняться за ея чтеніе, и она окажется уже болѣе понятной, пропустивъ два-три мѣсяца, снова прочесть. Несмотря на то, что прошелъ такой короткій срокъ, мы, къ удивленію, увидимъ, какъ намъ становится яснымъ то, что раньше было совершенно темно. Одинъ изъ извѣстныхъ въ настоящее время профессоровъ философіи „Этику“ Спинозы понялъ, какъ онъ говорилъ, только при седьмомъ повтореніи чтенія. Покойный профессоръ С. С. Гогоцкій часто говаривалъ, что философію Гегеля онъ вполнѣ „выразумѣлъ“ лишь послѣ тридцатилѣтняго изученія произведеній этого философа.

Каждый изъ насъ могъ наблюдать за собой, что многія даже изъ нашихъ собственныхъ мыслей, къ которымъ мы сами пришли и которыя совершенно ясно представляли, мало-по-малу становятся туманными и, наконецъ, совершенно исчезаютъ съ поля нашего сознанія, если мы къ нимъ не возвращаемся.

Къ крайнему сожалѣнію, повтореніе, несмотря на свое громадное значеніе, въ настоящее время поставлено въ высшей степени неудовлетворительно. На то, какіе крупные недостатки допускаются при повтореніи, уже Ушинскій указывалъ. „Повтореніе съ цѣлью припомнить забытое“, писалъ онъ: „показываетъ уже недостатокъ ученья и вообще плохое преподаваніе въ школѣ. Плохая школа, какъ и плохое зданіе, безпрестанно чинится, поправляется и никогда не бываетъ въ исправности; хорошая же школа, безпрестанно пов-

торяя пройденное, никогда не нуждается въ починкахъ. Сами дѣти очень не любятъ повтореніе того, что ими было выучено и позабыто, и очень любятъ разсказывать и пересказывать то, что помнятъ. Воспользуйтесь же этимъ указаніемъ дѣтской природы и ведите безпрестанно повтореніе, предупреждающее забвеніе, чтобы не имѣть никакой нужды повторять забытое. Забвеніе есть отчасти тоже дурная привычка; и дѣти, которыхъ учили многому, но безтолково, которыя безпрестанно забывали то, что выучивали, отличаются впослѣдствіи дурною памятью. Наши школы особенно страдаютъ забывчивостью; онѣ много сыплютъ въ дѣтей и рѣдко справляются, осталось ли что-нибудь изъ насыпаннаго. Хорошо еще, если ученикъ меньше забываетъ, чѣмъ учитъ; но если приходъ съ расходомъ ровенъ, то остается въ головѣ нуль и еще хуже чѣмъ нуль — привычка ничего не усвоивать прочно и забывать быстро".

Какова же должна быть возможно болѣе цѣлесообразная постановка повторенія?

Такъ какъ дѣти очень скоро забываютъ прочитанныя статьи, особенно въ томъ случаѣ, если онѣ не были выучены наизусть, то ихъ должно повторять такъ часто и до тѣхъ поръ, пока, наконецъ, онѣ окончательно не укрѣпятся въ памяти.

Повторительное чтеніе должно вести иначе, чѣмъ объяснительное: при объяснительномъ учитель старается, чтобы учащіеся поняли и усвоили читаемыя статьи; при повторительномъ онъ долженъ лишь убѣдиться, помнятъ и понимаютъ ли они прочитанное. Такъ какъ прочитанное должно быть повторяемо нѣсколько разъ, то чтобы повтореніе не вызывало скуки, необходимо разнообразить его. Такъ при первомъ повтореніи достаточно, если учитель одну статью заставитъ пересказать; для другой — составить планъ (словесный, образный или нѣмой, смотря по тому, какой наиболѣе подходитъ къ прочитанному произведенію); въ третьемъ — вывести главную мысль и подтвердить ее частными; въ четвертомъ — указать частныя мысли и изъ нихъ вывести главную.

При второмъ повтореніи нельзя уже ограничиваться одними указанными требованіями: тутъ однѣ статьи можно пополнить новыми свѣдѣніями; другія могутъ послужить упражненіемъ для сравненія предметовъ, явленій, мыслей; третьи дать матеріалъ для обобщеній и т. д. Для пополненія новыми свѣдѣніями наиболѣе пригодны статьи по исторіи, географіи и естествовѣдѣнію. Чтобы вновь сообщенныя свѣдѣнія не были преданы забвенію, необходимо заставить дѣтей записать ихъ вкратцѣ, въ видѣ конспекта. Учитель твердо долженъ помнить, что онъ ничего не долженъ говорить для забвенія, а только для запоминанія; послѣднее же можетъ

быть обезпечено только записываніемъ; учитель не имѣетъ права требовать, чтобы дѣти помнили то, что онъ говорилъ, а только то, что они записали. У большинства дѣтей слуховая память очень плохо развита: они могутъ запоминать записанное и нѣсколько разъ повторенное.

При послѣдующихъ повтореніяхъ нужно вести бесѣды, на основаніи свѣдѣній, полученныхъ изъ прочитанныхъ статей. Какъ вести эти бесѣды, лучше всего показать на образцѣ. Беру вторую главу изъ моей „Русской рѣчи", вып. II: „О животныхъ". При третьемъ повтореніи эта глава можетъ дать матеріалъ для трехъ бесѣдъ въ продолженіе трехъ уроковъ: первая — о четвероногихъ животныхъ, вторая — о птицахъ, третья — о насѣкомыхъ, рыбахъ, земноводныхъ и пресмыкающихся животныхъ. Первая бесѣда можетъ состоять изъ слѣдующихъ требованій: 1) назвать всѣхъ четвероногихъ животныхъ, извѣстныхъ дѣтямъ; 2) указать у нѣкоторыхъ изъ нихъ рѣзкія особенности, выдѣляющія ихъ изъ среды другихъ четвероногихъ (у слона — очень длинный хоботъ, у жирафа — очень длинная шея и т. п.); 3) раздѣлить ихъ по отношенію къ человѣку (на домашнихъ и дикихъ); 4) сказать о пользѣ, приносимой домашними и дикими четвероногими животными; о вредѣ, приносимомъ дикими звѣрями; 5) сказать о внѣшнихъ и внутреннихъ качествахъ нѣкоторыхъ четвероногихъ и тому подобныя требованія, выполненіе коихъ возможно, на основаніи усвоеннаго по книгѣ и дополнительныхъ свѣдѣній, сообщенныхъ при второмъ повтореніи учителемъ. Такимъ же образомъ ведутся вторая и третья бесѣды.

При четвертомъ повтореніи предметомъ для бесѣды можетъ служить вся глава. Эта бесѣда можетъ состоять изъ требованій: 1) назвать животныхъ; 2) указать сходство и различіе между ними; 3) раздѣлить ихъ на группы по важнѣйшимъ признакамъ (на четвероногихъ, пернатыхъ и т. д.); 4) назвать домашнихъ и дикихъ четвероногихъ и пернатыхъ; 5) сказать объ образѣ жизни, отношеніи къ своимъ дѣтенышамъ, отношеніи къ людямъ, взаимномъ отношеніи и т.п.

Подобнаго рода повторительныя бесѣды, сколько-нибудь разумно и энергично веденныя, несравненно болѣе побуждаютъ дѣтей къ здоровой, оживленной духовной дѣятельности, чѣмъ тѣ статьи, которыя предназначены для того, чтобы производить на дѣтей сильныя впечатлѣнія: „восхищать" и „волновать" ихъ, къ чему теперь стремятся нѣкоторые педагоги.

III.

Обученіе правильному и выразительному чтенію.

Понятіе о правильномъ и выразительномъ чтеніи. Отношеніе правильнаго и выразительнаго чтенія къ сознательному.

До сихъ поръ сказано объ обученіи устной рѣчи въ связи съ обученіемъ процессу и сознательности чтенія на первой ступени и объ обученіи сознательному чтенію въ связи съ обученіемъ устной рѣчи на послѣдующихъ ступеняхъ ученія. Остается сказать, какъ учить правильному и выразительному чтенію *) въ связи съ обученіемъ сознательному чтенію. Но раньше необходимо дать понятіе о правильномъ и выразительномъ чтеніи и указать на отношеніе того и другого къ сознательному.

Въ виду того, что современное общепринятое произношеніе словъ во многихъ случаяхъ отличается отъ общепринятаго начертанія ихъ, чтеніе въ этихъ случаяхъ уже не есть точное воспроизведеніе словъ по буквамъ, а уподобленіе произношенію ихъ въ устной рѣчи. Когда мы читаемъ слова: рама, папа, мама и т. п., мы точно

---

*) Кромѣ обученія правильному и выразительному чтенію, въ методикахъ говорится объ обученіи бѣглому и громкому, внятному чтенію. Объ обученіи тому и другому нахожу возможнымъ ограничиться лишь слѣдующими замѣчаніями. Навыкъ въ бѣглости чтенія долженъ быть пріобрѣтенъ учащимися постепенно, безъ всякихъ побужденій со стороны учителя, по мѣрѣ пріобрѣтенія навыка въ сознательномъ, правильномъ и выразительномъ чтеніи; особенная забота о бѣгломъ чтеніи можетъ вредно отразиться на указанныхъ качествахъ чтенія. Изъ рекомендуемыхъ средствъ скорѣйшей выработки бѣглаго чтенія, по моему мнѣнію, можно допустить: а) повторительное чтеніе въ классѣ и дома и б) списываніе словъ, трудныхъ для произношенія. Рекомендовать, по примѣру другихъ методистовъ, для выработки бѣглости чтенія: а) частое упражненіе въ чтеніи новыхъ статей, б) чтенія учителя, в) задаваніе читать на домъ статей, не читанныхъ въ классѣ, хотя бы при условіи доступности ихъ содержанія, не нахожу возможнымъ въ виду того, что указанныя средства несомнѣнно вредно могутъ отразиться на выработкѣ навыка вдумчиво относиться къ читаемому. Что касается обученія громкому чтенію, то нужно сказать, что должно обучать не громкому чтенію, а выразительному. Къ требованіямъ выразительнаго чтенія должно относиться и требованіе читать громко, лучше сказать, внятно, отчетливо.

воспроизводимъ ихъ по буквамъ; но когда читаемъ слова: оса, окно, его, злого, синяго, коробка и т. п., то мы въ большей или меньшей степени уклоняемся отъ точнаго буквеннаго воспроизведенія въ сторону общепринятаго произношенія этихъ словъ (аса, акно, ево, злова, синева, каропка). Поэтому правильнымъ чтеніемъ должно называть лишь такое, которое близко къ общепринятому произношенію словъ. Говорю — близко, потому что живое произношеніе словъ, хотя бы и общепринятое, отличается большой индивидуальностью, т. е. у каждаго говорящаго есть свои особые оттѣнки произношенія.

Выразительнымъ можно назвать такое чтеніе, которое внѣшнимъ образомъ (паузами, удареніями, интонаціей) вполнѣ передаетъ внутреннее содержаніе читаемаго. У всякаго произведенія, какое бы оно ни было, — научное, поэтическое или риторическое, прежде всего должна быть передана читающимъ логическая его сторона, т. е., читающій повышеніемъ и пониженіемъ голоса, остановками (паузами), ускореніемъ и замедленіемъ голоса долженъ помочь слушателю вникнуть въ смыслъ читаемаго.

Уже изъ опредѣленія правильнаго и выразительнаго чтеній явствуетъ, что то и другое должны находиться въ тѣсной и неразрывной связи съ сознательнымъ. Трудно, а иногда и невозможно понять того чтенца, который читаетъ неправильно, напримѣръ, вм. жизнь нервовъ читаетъ жизнь негровъ, вм. предлинной хворостиной мужикъ гусей гналъ — предлинный хвостатый мужикъ гусей гналъ, вм. билъ — былъ или наоборотъ, вм. мука́ — му́ка и т. п. Неправильное произношеніе, кромѣ того, непріятно дѣйствуетъ на слухъ. Непріятно слышать: царъ вм. царь, трапка вм. тряпка, ви вм. вы, любымый вм. любимый, волка́ вм. во́лка, Лондо́нъ вм. Ло́ндонъ и т. п. уклоненія, такъ часто встрѣчающіяся въ языкѣ даже образованныхъ малороссовъ и бѣлуссовъ.

Выразительное чтеніе находится еще въ болѣе тѣсной связи съ сознательнымъ, чѣмъ правильное: выразительно можно читать лишь то, къ чему мы сознательно относимся; а сознательному отношенію къ читаемому въ значительной степени помогаетъ выразительное чтеніе. Кромѣ того, выразительное чтеніе доставляетъ большое удовольствіе, поднимаетъ духовную энергію и бодрость, особенно у дѣтей; оно способствуетъ развитію любви къ литературнымъ произведеніямъ и къ читающему. Словомъ, значеніе выразительнаго чтенія въ школѣ такъ велико, что едва ли можно считать излишне строгимъ требованіе, чтобы тотъ, кто не умѣетъ выразительно читать, не шелъ въ учителя родного языка и словесности.

Теперь можно перейти къ указаніямъ: какъ обучать правильному чтенію, и какъ обучать выразительному. Рекомендуемая въ моей „Методикѣ“ постановка обученія языку — учить чтенію на первой ступени только на томъ матеріалѣ, который предварительно разработанъ и усвоенъ устно, въ значительной степени облегчаетъ трудъ обученія правильному и выразительному чтенію, при условіи, конечно, что подготовительныя бесѣды ведутся на правильномъ и выразительномъ языкѣ.

А.

Обученіе правильному чтенію.

При обученіи правильному чтенію необходимо слѣдить:

1) чтобы не былъ нарушенъ порядокъ буквъ (т. е. чтобы не было пропуска буквъ, вставки, перестановки, замѣны однѣхъ другими);
2) чтобы окончанія прочитывались, а не „проглатывались“, какъ это часто дѣлаютъ дѣти;
3) чтобы слова читались не такъ, какъ напечатано, а такъ, какъ принято произносить ихъ въ устной рѣчи;
4) чтобы чтеніе было свободно отъ косноязычія, скороговорки и заиканія.

Исправленіе ошибки лучше всего предоставить допустившему ее. Если читающій не можетъ исправить, учитель предлагаетъ сдѣлать это кому-либо изъ товарищей или исправляетъ ее самъ, чтобы не терять много времени на исправленіе.

Если неправильность чтенія состоитъ въ пропускѣ какихъ-либо звуковъ, въ замѣнѣ однихъ звуковъ другими и т. под., то, по совѣту Зимницкаго, полезно заставлять учениковъ, допускающихъ такого рода неправильность въ чтеніи, разлагать неправильно прочитанное слово на слоги, спрашивать, какія буквы находятся въ томъ слогѣ, который неправильно прочтенъ, требовать прочтенія этого слога соотвѣтственно находящимся въ немъ буквамъ и, наконецъ, заставлять читать въ правильномъ видѣ все слово. Въ тѣхъ случаяхъ, когда ошибка допущена противъ общепринятаго произношенія, необходимо обратить вниманіе допустившаго ее, что онъ читаетъ не такъ, какъ говорятъ.

Однимъ изъ средствъ исправленія ошибокъ Зимницкій считаетъ отчетливое произнесеніе слова съ соблюденіемъ всѣхъ тѣхъ неправильностей, какія были допущены читающимъ. Такое средство исправленія ошибокъ нельзя признать цѣлесообразнымъ, такъ какъ лишній разъ и притомъ сильно запечатлѣетъ на слухѣ учащихся неправильное произношеніе словъ. Съ неправильнымъ произноше-

ніемъ нужно обращаться крайне осторожно: извѣстно, что даже учащіе, повторяя неправильное произношеніе учащихся, въ концѣ концовъ и сами начинаютъ употреблять его.

Что касается порядка исправленія ошибокъ, то лучше всего исправлять ихъ по свѣжимъ слѣдамъ, тотчасъ, какъ ошибка сдѣлана, чтобы потомъ не терять времени на отыскиваніе ея.

Въ тѣхъ школахъ, ученики которыхъ говорятъ не на общепринятомъ литературномъ языкѣ, учить правильному чтенію чрезвычайно трудно, иногда труднѣе чѣмъ въ инородческихъ по той простой причинѣ, что въ первыхъ нужно не только учить правильному произношенію словъ, но и отучить отъ неправильнаго: отучить труднѣе, чѣмъ научить. Изъ погрѣшностей противъ общепринятаго произношенія, допускаемыхъ въ такихъ школахъ, чаще всего встрѣчаются уклоненія въ удареніяхъ. Противодѣйствовать этому лучше всего введеніемъ учебниковъ съ удареніями надъ словами. Въ инородческихъ школахъ давно уже пользуются подобными учебниками, благодаря чему образованные инородцы менѣе грѣшатъ противъ ударенiй, чѣмъ образованные малороссы и бѣлоруссы.

Въ нѣкоторыхъ случаяхъ правильному чтенію можетъ помочь знаніе правилъ относительно произношенія буквъ. Такъ, напр., знаніе правила, что передъ твердыми гласными согласную должно произносить твердо, а передъ мягкими — мягко, можетъ оградить отъ чтенія ц а р а вм. ц а р ь, м и вм. м ы и т. п.

Помѣщенныя ниже указанія тоже могутъ оказать кое-какую помощь правильному чтенію.

При стеченіи нѣсколькихъ согласныхъ, предшествующіе согласные въ твердости или мягкости должно уподоблять послѣдней согласной, напримѣръ: п е р с т ъ нужно произнести: п е р ъ с ъ т ъ, а п е р с т ь — п е р ь с ь т ь, ш е с т ъ — ш е с ъ т ъ, ш е с т ь — ш е с ь т ь. Согласную букву **л** передъ мягкими согласными нужно произносить твердо (испол*неніе); нѣкоторыя согласныя передъ твердыми согласными часто произносятся мягко, но такое ихъ произношеніе обозначается на письмѣ мягкимъ знакомъ: только, бѣльмо, письмо, просьба, женитьба, свадьба, тюрьма и др.

Въ произношеніи необходимо уподоблять звонкія: *б, в, д, г* глухимъ: *п, ф, т, к*, глухія звонкимъ; свистящія: *з* и *с* передъ шипящими: *ж, ч, ш* шипящимъ: *ж* и *ш*: об**х**ватить — о**п**хватить, лодка — лотка, скольз**к**ій — скольс**к**ій, **с**дѣлать — здѣлать, женитьба — женидьба, извозчикъ — извощикъ, прои**с**шествіе — проишшествіе.

Въ концѣ слова звонкую согласную нужно произносить, какъ соотвѣтствующую ей глухую: ду**б**ъ — дупъ, медвѣдь — медвѣть, церковь — церко**ф**ь, рѣ**ж**ь — рѣ**ш**ь, воз**ъ** — во**с**ъ и т. д.

Буква **г** произносится какъ латинское h въ словахъ: легокъ,

мягокъ, богатырь, убогій. Въ другихъ случаяхъ эту букву должно произносить, какъ греческое *γ*: городъ, голова, годъ, дуга, за исключеніемъ тѣхъ случаевъ, когда она находится передъ отзвучными и въ концѣ слова. Передъ отзвучными она произносится, какъ *х* (легкій, ногти, когти, — читай: лехкій, нохти, кохти), въ концѣ слова: какъ *к* (другъ, лугъ — читай: друкъ, лукъ). Въ окончаніи родительнаго падежа единственнаго числа прилагательныхъ, причастій, мѣстоименій и числительныхъ эта буква произносится, какъ *в*: добраго — доброва, его — ево, того — тово, одного — одново.

Если слово написано черезъ *о*, но на *о* не падаетъ удареніе, то оно произносится какъ звукъ близкій къ *а*, напримѣръ, тогда — читай: тагда, когда — кагда, моя дорогая — мая дарагая, хорошо — харашо. Относительно произношенія другихъ буквъ не говорю, потому что уклоненія отъ правильнаго произношенія ихъ не такъ замѣтны и не поражаютъ нашего слуха, а главное потому, что указанія эти не принесутъ пользы. Однако, кто желаетъ подробнѣе ознакомиться съ основами правильнаго русскаго произношенія при чтеніи, можетъ обратиться къ книжкѣ Озаровскаго: „Вопросы выразительнаго чтенія“. Предупреждаю, что въ данномъ вопросѣ и указанная книга не окажетъ значительной помощи.

Болѣе пригодны будутъ указанія, какъ бороться съ недостатками правильнаго произношенія*): косноязычіемъ, скороговоркой и заиканіемъ.

Косноязычіе есть недостатокъ въ произношеніи или одного какого-либо звука, или нѣсколькихъ. Косноязычные или неправильно произносятъ нѣкоторые звуки, или же замѣняютъ одни звуки другими. Чаще всего не дается произношеніе звуковъ: *с, з, ж, р, л.*

Шепелявящихъ (т.-е. не умѣющихъ правильно пользоваться звуками: *с, з, ж, ш, ч*) нужно заставлять явственно произносить длительно: ссила, ззима, жжжарко. Для свистящихъ звуковъ (*с* и *з*) нужно выбирать мягкіе слоги, для шипящихъ — твердые.

Произношеніе картавящихъ, т.-е. неправильно произносящихъ звукъ *р*, по совѣту Тальмы, можно исправить слѣдующимъ образомъ: нужно требовать, чтобы картавящій предъ звукомъ *р* произносилъ звуки *д* и *т*: дтровъ, подтра, водтръ; послѣ удачнаго произношенія приведенныхъ словъ нужно опустить звукъ *д*: тровъ, потра, вотръ и, наконецъ, опустить звукъ *т*: ровъ, пора, воръ. Произношенію звука *л* можно научить такъ: заставить непроизносящаго его тянуть протяжно *а* и при этомъ на одно мгновенье приложить кончикъ языка къ нёбу, — получится ааал. Для того, чтобы

*) О недостаткахъ произношенія и борьбѣ съ ними говорю, руководствуясь сочиненіемъ Андерса: „Недостатки рѣчи“.

получить твердое *л*. Андерсъ совѣтуетъ произносить слова, въ которыхъ за *п* слѣдуетъ *л*: планъ, плутъ, платить, плохо и т. п.

Для устраненія скороговорки необходимо „заставлять учениковъ ежедневно читать по получасу совершенно медленно, даже нараспѣвъ, чтобы пріучить органы рѣчи къ медленной и отчетливой работѣ.“ При переходѣ къ обыкновенному чтенію нужно требовать отчетливаго и яснаго произношенія каждаго слога, особенно послѣдняго.

Что касается заиканья, которое также вредитъ правильности произношенія, то для борьбы съ нимъ необходимы спеціальныя мѣропріятія. Изъ мѣръ, рекомендуемыхъ Андерсомъ для борьбы съ нимъ, достаточно указать слѣдующія:

1) въ обращеніи съ заикающимся ученикомъ необходимо быть ласковымъ и терпѣливымъ;

2) при всѣхъ вопросахъ давать ученику достаточно времени для обдумыванія отвѣта и позволять ему говорить лишь тогда, когда фраза совершенно правильно построена въ умѣ;

3) наблюдать, чтобы ученикъ, исполнивъ предыдущее условіе, вдохнулъ воздухъ и тотчасъ же началъ говорить, расходуя воздухъ экономично и равномѣрно, выговаривая каждый слогъ, въ особенности начала и окончанія словъ, отчетливо и ясно, но медленно и сливая слова между собою такъ, чтобы вся фраза выговаривалась, какъ одно слово, т.-е. чтобы начало послѣдующаго слова сливалось съ концомъ предыдущаго. При этомъ чрезвычайно важно, чтобы рѣчь начиналась тотчасъ послѣ вдыханія, т.-е. чтобы между вдыханіемъ и выдыханіемъ не было паузы (смыканія голосовыхъ связокъ), а это возможно лишь при предварительной тщательной подготовкѣ каждой фразы въ умѣ.

Нельзя, однако, думать, что соблюденіе того, что способствуетъ правильности произношенія, и избѣжаніе того, что вредитъ ему, могутъ обезпечить правильность произношенія при чтеніи и разговорѣ. Наибольшую пользу въ этомъ отношеніи можетъ принести, какъ уже и было сказано, правильное чтеніе и рѣчь учителя, а потому учителю нужно постоянно заботиться объ усовершенствованіи своего чтенія и рѣчи.

На первыхъ порахъ слѣдовало бы заставлять читать только въ классѣ; къ сожалѣнію, по многимъ причинамъ этотъ совѣтъ не выполнимъ въ начальныхъ школахъ, отчасти по недостатку времени, отчасти потому, что родители настойчиво требуютъ, чтобы дѣтямъ задавались уроки. Во всякомъ случаѣ въ первые два года не слѣдуетъ давать для домашняго чтенія того, что не было прочитано въ классѣ.

Б.

Обученіе выразительному чтенію.

Многіе учителя утверждаютъ, что выразительному чтенію нельзя научить въ начальной школѣ. Это, конечно, утвержденіе тѣхъ, которые или сами не умѣютъ читать, или же не придаютъ значенія выразительному чтенію (раньше къ выразительному чтенію относились пренебрежительно и считали важнымъ и необходимымъ только обученіе сознательному чтенію). При стараніи каждый учитель можетъ научить дѣтей выразительному чтенію научныхъ статеекъ и простенькихъ поэтическихъ произведеній. По моимъ наблюденіямъ, дѣти плохо читаютъ въ тѣхъ школахъ, гдѣ учитель не заботится до чтенія статьи какъ слѣдуетъ разъяснить ее и упражняетъ дѣтей главнымъ образомъ въ бѣгломъ чтеніи.

Съ увѣренностью можно утверждать, что хорошее чтеніе вполнѣ будетъ обезпечено, если учитель послѣдуетъ тому порядку ученія, какой указанъ въ „Методикѣ“, а именно: на первой ступени будетъ давать для чтенія только тѣ слова и фразы, которыя раньше были устно усвоены; на дальнѣйшихъ ступеняхъ, при чтеніи цѣлыхъ статеекъ, на первыхъ порахъ чтенію будетъ предпосылать бесѣду по рисунку, потомъ подготовлять къ чтенію бесѣдой и только тогда перейдетъ къ чтенію безъ помощи рисунковъ и предварительной бесѣды, когда дѣти совершенно освоятся съ механизмомъ чтенія, когда разовьются уже на столько, что въ состояніи будутъ сознательно относиться къ читаемому безъ вспомогательныхъ средствъ. Вторымъ важнѣйшимъ условіемъ, способствующимъ развитію навыка выразительно читать должно признать образцы хорошаго чтенія, такъ какъ выразительность чтенія достигается отчасти подражательнымъ путемъ. И, наконецъ, третьимъ условіемъ должно признать соблюденіе приведенныхъ ниже указаній относительно знаковъ препинанія, логическихъ паузъ, логическихъ удареній, приспособленія темпа и интонаціи голоса къ содержанію читаемаго.

Знаки препинанія имѣютъ два значенія: они показываютъ, что предъ ними нужно остановиться и что нужно измѣнить высоту голоса. Такъ, точка означаетъ, что нужно остановиться довольно продолжительно, и что стоящее предъ ней слово нужно произнести пониженнымъ тономъ. Особенно продолжительной должна быть остановка на точкѣ, заканчивающей собой абзацъ. Это необходимо дѣлать для того, чтобы дать знать слушателямъ, что заканчивается изложеніе одного вопроса и дѣлается переходъ къ изложенію другого.

При многоточіи дѣлается продолжительная остановка: „Утихнула бездна . . . И снова шумитъ . . . И пѣною снова полна . . .

И съ трепетомъ въ бездну царевна глядитъ . . . И бьетъ за волною волна“ . . .

На з а п я т о й дѣлается самая незначительная остановка, а слово, находящееся передъ ней, произносится нѣсколько повышеннымъ тономъ: „Поймала кошка с о л о в ь я, въ бѣдняжку когти з а п у с т и л а и, ласково его с ж и м а я, говорила“.

Незначительная остановка дѣлается и при скобкахъ, выдѣляющихъ вводное предложеніе: „У Саввы пастуха (онъ барскихъ пасъ овецъ) пропадать овечки стали“.

Передъ точкой съ запятой и двоеточіемъ дѣлается довольно продолжительная остановка и довольно значительное пониженіе тона*): „Въ глуши расцвѣтшій василекъ вдругъ захирѣлъ, завялъ почти до половины и, голову склоня на стебелекъ, уныло ждалъ своей кончины: зефиру между тѣмъ онъ жалобно шепталъ: Ахъ, если-бы скорѣе день насталъ!“

Если т и р е замѣняетъ собой запятую, то передъ нимъ дѣлается такая же остановка и повышеніе, какъ при запятой; если же оно замѣняетъ двоеточіе, то дѣлается такая же остановка и пониженіе, какъ и при двоеточіи.

На вопросительномъ и восклицательномъ знакахъ дѣлается или столь-же продолжительная остановка, какъ и на точкѣ, когда ими заканчивается предложеніе, или менѣе продолжительная, когда они стоятъ въ срединѣ предложенія: „За что-же, не боясь грѣха, кукушка хвалитъ пѣтуха? За то, что хвалитъ онъ кукушку“. — „Что такое лѣвый флангъ?“ подумалъ я и поѣхалъ дальше.

Вопросительный и восклицательный знаки показываютъ, что все предложеніе должно быть произнесено повышеннымъ тономъ, а вопросительный знакъ, кромѣ того, требуетъ произнести предложеніе тономъ вопроса.

Когда учащіеся привыкнутъ дѣлать соотвѣтствующія знакамъ препинанія остановки и повышенія или пониженія голоса, тогда можно постепенно знакомить ихъ съ остальными, болѣе трудными условіями выразительнаго чтенія — съ логическими паузами и логическими удареніями.

Логическая пауза есть такая же остановка голоса, какъ и на знакахъ препинанія, но только весьма незначительная, едва замѣтная.

Логической паузой отдѣляются подлежащее и сказуемое, если они имѣютъ при себѣ пояснительныя слова: „Но лишь божественный глаголъ | до слуха чуткаго коснется, душа поэта встрепенется, какъ пробудившійся орелъ“.

Логическая пауза должна быть и предъ тѣми словами, которыя

---

*) Въ періодахъ въ данномъ случаѣ слово произносится повышеннымъ тономъ.

какъ-бы служатъ отвѣтомъ на предполагаемый вопросъ. „Поэтъ на лирѣ вдохновенной (ожидается вопросъ: что дѣлалъ?) рукой разсѣянной бряцалъ“. — „Красна птица (чѣмъ?) перьемъ, а человѣкъ (чѣмъ?) ученьемъ“.

Отдѣляются логической паузой и тѣ второстепенные члены предложенія, которые занимаютъ въ немъ несоотвѣтствующее имъ мѣсто: „Духовной жаждою | томимъ, въ пустынѣ мрачной | я влачился“.

Логическимъ удареніемъ мы оттѣняемъ тѣ слова и предложенія, которыя имѣютъ особенную важность въ рѣчи; въ предложеніи: „Учитель вошелъ въ классъ“ повышеніемъ голоса мы можемъ показать, на какое слово нужно обратить вниманіе; можно сказать: у ч и т е л ь вошелъ въ классъ; учитель в о ш е л ъ въ классъ; учитель вошелъ въ к л а с с ъ.

Какія слова въ произведеніи слѣдуетъ оттѣнять логическимъ удареніемъ, зависитъ отъ содержанія произведенія, а потому относительно этого нельзя сдѣлать опредѣленныхъ указаній. Можно сказать только, что повышеннымъ голосомъ нужно произносить тѣ слова, которыя имѣютъ отношеніе къ главной мысли произведенія. Такъ, напримѣръ, въ стихотвореніи Туманскаго „Птичка“ выражена слѣдующая мысль: Выпущенная изъ клѣтки птичка радуется своей свободѣ, а потому и нужно повышенно произнести тѣ слова, которыя имѣютъ отношеніе къ этой мысли.

Вчера я растворилъ т е м н и ц у Она и с ч е з л а, утопая,
Воздушной п л ѣ н н и ц ы моей: В ъ с і я н ь и голубого дня,
Я р о щ а м ъ возвратилъ п ѣ в и ц у; И т а к ъ з а п ѣ л а, улетая,
Я возвратилъ с в о б о д у ей. Какъ-бы м о л и л а с ь за меня.

Въ каждомъ предложеніи есть слова, на которыхъ дѣлается логическое ударѐніе. Къ этимъ словамъ относятся:

1) Звательное слово, если оно находится въ началѣ предложенія; въ остальныхъ случаяхъ произношеніе звательнаго слова не отличается отъ произношенія другихъ: „Боже! сбереги намъ ниву трудовую“. — „Ну! тащися, сивка, пашней десятиной!“ — „Что ты спишь, мужичекъ“?

2) Слова, выражающія вопросъ:

„И толковала чернь тупая:
З а ч ѣ м ъ такъ звучно онъ поетъ?
Напрасно ухо поражая,
К ъ к а к о й онъ цѣли насъ ведетъ?
О ч е м ъ бренчитъ? Ч е м у насъ учитъ?
З а ч ѣ м ъ сердца волнуетъ, мучитъ,
Какъ своенравный чародѣй?“

3) Слова, поясняемыя придаточными предложеніями: „Трудился такъ крестьянинъ мой, что градомъ потъ съ него катился“.

4) Перечисленія: „Проказница мартышка, оселъ, козелъ да косолапый мишка затѣяли сыграть квартетъ. Достали нотъ, баса, альта, двѣ скрипки и сѣли на лужокъ подъ липки плѣнять своимъ искусствомъ свѣтъ“.

5) Однородные члены предложенія, выражающіе болѣе частныя понятія, при чемъ повышеніе голоса постепенно увеличивается на каждомъ изъ нихъ:

„Живущая въ болотѣ, подъ горой,
Лягушка на гору весной
Переселилась;
Нашла тамъ тѣнистый въ лощинѣ уголокъ
И завела домокъ
Подъ кустикомъ, въ тѣни, межъ травки, какъ раекъ“.

Въ сложномъ предложеніи одни предложенія произносятся повышеннымъ голосомъ, другія пониженнымъ.

1) Вводныя предложенія всегда произносятся пониженнымъ голосомъ:

„Увидя, что мужикъ, трудяся надъ дугами, ихъ прибыльно сбываетъ съ рукъ (а дуги гнутъ съ терпѣньемъ и не вдругъ), медвѣдь задумалъ жить такими-же трудами“.

2) Главное предложеніе, находясь впереди придаточнаго, произносится нѣсколько повышеннымъ голосомъ, а если придаточное находится впереди главнаго, то оно произносится такимъ же голосомъ:

„Ужъ сколько разъ твердили міру, что лесть гнусна, вредна“.

„Что волки жадны, всякій знаетъ“.

3) Первая половина періода читается повышеннымъ голосомъ, а вторая пониженнымъ:

„Если-бы всѣ слезы, кровь и потъ,
Пролитые за все, что здѣсь хранится,
Изъ нѣдръ земныхъ всѣ выступили вдругъ;
То былъ-бы вновь потопъ, я захлебнулся бы
Въ моихъ подвалахъ вѣрныхъ“.

Кромѣ указанныхъ общихъ требованій, соблюденіе которыхъ необходимо для выразительности чтенія каждаго произведенія, есть еще частныя, употребляемыя только въ нѣкоторыхъ случаяхъ. Къ послѣднимъ относятся: 1) замедленіе голоса, 2) ускореніе голоса и 3) постепенное повышеніе и пониженіе голоса.

1) Замедляютъ голосъ въ тѣхъ случаяхъ, когда хотятъ обратить на слово или предложеніе особенное вниманіе. Напр., въ баснѣ: „Чижъ и Голубь“ съ замедленіемъ должны быть произнесены слова:

„И дѣло! Впередъ чужой бѣдѣ не смѣйся, голубокъ"; въ баснѣ: „Стрекоза и Муравей" слова: „Ты все пѣла? Это дѣло"; въ баснѣ: „Ягненокъ" слова: „А еслибы ягненокъ былъ уменъ, и мысли бы боялся онъ похожимъ быть на волка".

2) Ускореніе голоса необходимо въ тѣхъ случаяхъ, когда слово или предложеніе нужно произнести между прочимъ, напримѣръ, вводныя предложенія.

3) Постепенное повышеніе и пониженіе голоса дѣлается въ тѣхъ періодахъ, въ которыхъ главнѣйшія мысли сосредоточены въ концѣ повышенія и въ началѣ пониженія:

„Когда Смоленскій князь, противу дерзости искусствомъ воружась, вандаламъ новымъ сѣть поставилъ и на погибель имъ Москву оставилъ; тогда всѣ жители, и малый и большой, часа не тратя, собрался и вонъ изъ стѣнъ московскихъ поднялися, какъ изъ улья пчелиный рой".

„Волкъ, близко обходя пастушій дворъ и видя сквозь заборъ, что, выбравъ лучшаго себѣ барана въ стадѣ, спокойно пастухи барашка потрошатъ, а псы смирнехонько лежатъ, самъ молвилъ про себя, прочь уходя въ досадѣ: „Какой-бы шумъ вы всѣ здѣсь подняли, друзья, когда-бы это сдѣлалъ я!"

Въ данной баснѣ постепенное повышеніе и постепенное пониженіе совпадаютъ съ психическимъ состояніемъ волка, постепенно возмущающагося поступкомъ пастуховъ и потомъ постепенно успокаивающагося.

Кромѣ указанныхъ средствъ, способствующихъ выработкѣ выразительнаго чтенія, нѣкоторые педагоги находятъ весьма полезнымъ для нея хоровое чтеніе. То обстоятельство, что дѣти при домашнемъ обученіи и безъ хорового чтенія научаются хорошо читать, что оно мѣшаетъ занятіямъ въ другихъ классахъ, что у немногихъ учителей оно идетъ искусно, говоритъ противъ хорового чтенія. Но, съ другой стороны, хоровое чтеніе оживляетъ учащихся, ободряетъ ихъ при усталости, способствуетъ болѣе быстрой выработкѣ навыка читать отчетливо, бѣгло и правильно, — все это должно побуждать учащаго прибѣгать къ нему и заботиться о возможно лучшей постановкѣ его, такъ какъ только хорошее хоровое чтеніе можетъ принести пользу, отъ плохого кромѣ вреда и потери времени ничего другого не получится.

„Произносить сообща", говоритъ Алферовъ: „дѣтямъ доставляетъ удовольствіе, они пріучаются при этомъ громче говорить и учатся ритму; но есть сравнительно немного вещей, которыя могутъ хорошо звучать при хоровомъ произношеніи; хоровое произношеніе по мѣрѣ выхода изъ дѣтскаго возраста учащихся начинаетъ ихъ тяготить, и въ этомъ чувствуется тогда уже что-то дикое, а, самое

главное, такое чтеніе ослабляетъ индивидуальности произношенія, которыми приходится очень дорожить. Вотъ, почему намъ кажется, что этотъ пріемъ можно примѣнять только съ маленькими дѣтьми, да и не часто: къ нему хорошо прибѣгать, когда вы чувствуете, что дѣти у васъ устали отъ классной работы; тогда хорошо, въ видѣ отдыха, въ видѣ даже бодрящаго развлеченія, пригласить дѣтей встать (эта перемена позы также освѣжаетъ) и сказать какую-нибудь любимую ими вещицу хоромъ".

Къ хоровому чтенію необходимо подготовлять хоровыми отвѣтами на вопросы, а потомъ чтеніемъ отдѣльныхъ словъ и предложеній. Когда дѣти научатся хорошо отвѣчать хоромъ на вопросы и читать отдѣльныя фразы, можно перейти къ хоровому чтенію статеекъ. Хоровое чтеніе статьи возможно допустить лишь послѣ того, какъ она прочитана учителемъ, разобрана, прочитана учениками въ одиночку. При хоровомъ чтеніи учитель читаетъ вмѣстѣ съ учениками: въ началѣ обученія учитель читаетъ какъ можно болѣе отчетливо, а ученики тихо, вполголоса, прислушиваясь къ чтенію учителя; по мѣрѣ пріобрѣтенія навыка въ хоровомъ чтеніи, учитель постепенно ослабляетъ голосъ и побуждаетъ учащихся къ тому, чтобы они проявляли возможно болѣе активности и самостоятельности.

На первой ступени обученія выразительности чтенія, пока отъ нея требуется одно только отчетливое произношеніе словъ, остановка и измѣненіе голоса предъ знаками препинанія, заботиться о выборѣ матеріала для выразительнаго чтенія нѣтъ особенной надобности, потому что для этой цѣли можетъ служить любая статья, доступная дѣтскому пониманію. Но чтобы пріучить дѣтей дѣлать логическія паузы, логическія ударенія, необходимо подбирать подходящій для этого матеріалъ. На первыхъ порахъ наиболѣе пригоднымъ матеріаломъ для упражненія въ выразительномъ чтеніи служатъ пословицы, описанія, повѣствованія. На дальнѣйшей ступени обученія выразительному чтенію можно перейти къ стихотвореніямъ описательнаго и повѣствовательнаго характера, потомъ къ чтенію басенъ, былинъ, балладъ, элегій, одъ.

Сознательное отношеніе къ читаемому вырабатываетъ выразительность чтенія, но эта выразительность часто ограничивается выразительностью про себя, если можно такъ выразиться, т.-е. читающій про себя не только останавливается на знакахъ препинанія, но про себя дѣлаетъ логическія паузы и ударенія. Многіе, читающіе вполнѣ выразительно про себя, читаютъ плохо вслухъ. Это происходитъ отъ того, что они пріобрѣли привычку къ плохому чтенію до того времени, какъ стали самостоятельно вдумываться въ содержаніе читаемаго.

Такъ какъ выразительное чтеніе показываетъ, что читающій

вполнѣ сознательно относится къ содержанію читаемаго и къ формамъ предложеній, то оно должно замѣнить синтаксическіе разборы. Послѣ того какъ учащіеся ознакомятся съ предложеніями, вмѣсто того, чтобы заставлять ихъ тратить много времени на разборы, лучше заставить читать выразительно, требуя, чтобы интонаціей они оттѣняли главное предложеніе отъ придаточнаго, главное отъ вводнаго, чтобы выдѣляли вводныя, вносныя и звательныя слова, чтобы дѣлали паузы между логическими подлежащими и логическими сказуемыми, чтобы останавливались, гдѣ нужно.

Приложенія.

1. Какъ готовиться къ чтенію статьи въ классѣ.

Приступая къ чтенію статьи въ классѣ, учащій прежде всего долженъ рѣшить: 1) заслуживаетъ ли она того, чтобы ее читать; 2) подходитъ ли къ пониманію учащихся какъ по содержанію, такъ и по изложенію; 3) должна ли быть подготовка къ чтенію или же можно обойтись и безъ нея; 4) какія слова и выраженія должны быть объяснены; 5) гдѣ должна быть указана логическая связь между предложеніями; 6) какой планъ должно составить — образный, словесный или нѣмой; 7) какова главная мысль статьи; 8) какъ вести пересказъ статьи; 9) слѣдуетъ ли выучить ее наизусть.

2. Чтеніе басни: „Дикій и ручной оселъ“.

Если до чтенія басни ничего не говорилось объ ослѣ и о томъ, что ослы бываютъ ручные и дикіе, то предварительная бесѣда нужна.

Слѣдуетъ показать изображеніе осла и спросить, на какое животное онъ похожъ. Такъ какъ цѣль урока — выяснить басню, то на сравненіи осла съ лошадью останавливаться нѣтъ надобности. Потомъ нужно дать понятіе о ручномъ и дикомъ ослѣ, чтобы не говорить объ этомъ при чтеніи самой басни. Если дѣти уже имѣютъ понятіе о ручныхъ и дикихъ животныхъ, тогда для провѣрки слѣдуетъ ограничиться однимъ только вопросомъ, какого осла называютъ ручнымъ, какого дикимъ. Если не имѣютъ, то не кстати предлагать имъ вопросы, гдѣ живетъ ручной, гдѣ дикій оселъ? Зачѣмъ спрашивать дѣтей о томъ, на что они не могутъ дать отвѣта? Въ послѣднемъ случаѣ учитель говоритъ: дикими называютъ тѣхъословъ, которые живутъ подъ открытымъ небомъ, вдали отъ людей. Ручными называютъ тѣхъословъ, которые живутъ возлѣ людей, которыхъ хозяинъ кормитъ изъ своихъ рукъ. То мѣсто, гдѣ кормятъословъ и другихъ животныхъ, называется кормежкой. Ословъ люди держатъ при себѣ для того, чтобы ѣздить на нихъ верхомъ и возить на нихъ вьюки; отсюда слово навьючивать. За то, что ослы работаютъ для людей, они кормятъ ихъ.

Сказанное учащіеся повторяютъ, послѣ чего учитель выразительно читаетъ басню, учащіеся слушаютъ. Потомъ открываютъ книги, и одинъ изъ учениковъ читаетъ первую часть, заканчивая словами: «да сытный».

Такъ какъ къ чтенію басенъ можно приступать только тогда, когда дѣти научились понимать взаимное отношеніе между отдѣльными членами предложенія, то вопросы, ведущіе къ пониманію этого, совершенно излишни.

При чтеніи первой части умѣстно предложить слѣдующіе вопросы:

Что значитъ «тѣломъ гладокъ»? Хорошо ли это? Хорошо ли, что кормъ готовый и сытный? Кому завидуетъ дикій оселъ? Почему онъ ему завидуетъ? Отвѣты на эти вопросы могутъ помочь отвѣтить на слѣдующій вопросъ: Что же значитъ завидовать? (Видѣть что-нибудь хорошее и себѣ того же желать). Послѣ этого нужно спросить: Что долженъ былъ подумать дикій оселъ о жизни ручного осла, и что онъ долженъ былъ думать о своей? На доскѣ учитель, а въ тетрадяхъ ученики пишутъ:

1) Ручному ослу хорошо жить, а дикому плохо.

По прочтеніи второй части учитель спрашиваетъ: что теперь долженъ былъ подумать дикій оселъ о жизни ручного осла и своей? Учитель на доскѣ, а ученики въ тетрадяхъ пишутъ:

2) Ручному плохо, а дикому хорошо.

При чтеніи третьей части снова слѣдуетъ вопросъ: Что думалъ дикій оселъ о жизни ручного и своей? Учитель на доскѣ, а ученики въ тетрадяхъ пишутъ:

3) Ручному хорошо, а дикому плохо.

Такимъ образомъ составится слѣдующій планъ басни:

1) Ручному ослу хорошо жить, а дикому плохо.
2) Ручному плохо, а дикому хорошо.
3) Ручному хорошо, а дикому плохо.

Послѣ этого слѣдуютъ вопросы: Какъ же живется ручному ослу? Какъ живется дикому? Кому же изъ нихъ живется лучше?

Потомъ учащій можетъ спросить: можно ли про другихъ ручныхъ и дикихъ животныхъ сказать то же, что сказано про ручного и дикаго осла?

Учитель спрашиваетъ, что хорошаго и дурного въ жизни наболѣе извѣстныхъ дѣтямъ ручныхъ и дикихъ животныхъ.

Значитъ, заключаетъ онъ, въ жизни ручныхъ животныхъ есть и хорошее и дурное; въ жизни дикихъ есть то же хорошее и дурное, но въ жизни дикихъ животныхъ дурного больше, чѣмъ хорошаго.

Учащіеся повторяютъ сказанное учителемъ и записываютъ.

3. Чтеніе басни Крылова: „Волкъ и лисица“.

Басня эта указываетъ на такой недостатокъ людей, непривлекательность котораго едва ли можетъ быть понятна малымъ дѣтямъ. Читать ее можно съ дѣтьми старше 11—12 лѣтъ.

Въ предварительной бесѣдѣ кстати спросить, на кого похожи волкъ и лисица, чтобы убѣдиться, есть ли у дѣтей ясное представленіе объ этихъ животныхъ; чѣмъ они питаются и чего не могутъ ѣсть даже во время самаго сильнаго голода.

Послѣ этого учитель читаетъ басню какъ можно выразительнѣе, опустивъ мораль басни. При чтеніи онъ оттѣняетъ тѣ мѣста, которыя

подчеркиваютъ поступки лисы и положеніе голоднаго волка: это будетъ способствовать разъясненію идеи басни; особенно выразительно нужно прочитать: «лиса, курятинки накушавшись до-сыта и добрый ворошокъ припрятавши въ запасъ», а также: «меня такъ голодъ и моритъ; пришло хоть удавиться».

Затѣмъ учитель заставляетъ учениковъ читать басню по частямъ, на которыя она можетъ быть раздѣлена по своему содержанію, останавливаясь при этомъ на объясненіи словъ, выраженій и взаимной связи между предложеніями, конечно, въ тѣхъ случаяхъ, гдѣ есть необходимость. Такъ, при чтеніи первой части учитель объясняетъ выраженіе «добрый ворошокъ», замѣняетъ сокращенное придаточное предложеніе (курятинки накушавшись до-сыта) полнымъ, дальше поясняетъ слова: «стогъ», «вздремнуть». При чтеніи второй части обращается вниманіе на слово «тащится», выясняется отношеніе между предложеніями: «что, кумушка, бѣды» и «ни косточкой не могъ нигдѣ я поживиться», оношеніе между послѣднимъ предложеніемъ и слѣдующимъ за нимъ. Бѣды въ томъ, что онъ ничѣмъ не могъ поживиться, вслѣдствіе этого голодъ страшно моритъ его, а между тѣмъ собаки злы, пастухъ не спитъ, словомъ, такая бѣда, что придется удавиться, т.-е. повѣситься. При чтеніи третьей части учитель останавливается на словахъ: «бѣдняжка», «куманекъ», спрашиваетъ, дѣйствительно ли лиса жалѣетъ волка? Изъ чего видно, что она не жалѣетъ его?

Только послѣ прочтенія всей басни и объясненія непонятныхъ мѣстъ, можно озаглавить части. Чтобы учащіеся понимали, что нужно считать главнымъ въ каждой части, нужно предложить вопросы: Въ какомъ положеніи находится лиса? Въ какомъ волкъ? Что предложила лиса волку? — При этихъ вопросахъ станетъ понятно, что первую часть нужно озаглавить: лиса имѣетъ порядочный запасъ мяса; вторую: волкъ съ голоду умираетъ; третью: вмѣсто мяса лиса предлагаетъ волку ненужное ей сѣно. Эти мысли выписываются на доскѣ учителемъ, а учениками въ тетрадяхъ. Сводъ ихъ въ одну составитъ главную мысль всей басни: сытая и имѣющая порядочный запасъ мяса лиса умирающему съ голода волку предлагаетъ вмѣсто мяса ненужное ей сѣно.

Чтобы сильнѣе оттѣнить дурной поступокъ лисы, слѣдуетъ послѣ вывода главной мысли обратить вниманіе на слѣдующее: лиса сытно поѣла, да, кромѣ того, спрятала порядочный кусокъ мяса, а волка голодъ такъ сильно мучитъ, что онъ хочетъ удавиться, такъ какъ не надѣется нигдѣ достать даже косточки. Лиса нисколько не жалѣетъ его, но, желая казаться доброй въ его глазахъ, предлагаетъ ему ненужное ей сѣно, хотя отлично знаетъ, что сѣна онъ ѣсть не станетъ.

Послѣ еще разъ басня прочитывается и пересказывается сначала по вопросамъ: 1) Въ какомъ положеніи находилась лиса? 2) Въ какомъ положеніи былъ волкъ? 3) Какъ отнеслась лиса къ волку?

Дальше слѣдуетъ пересказъ безъ вопросовъ и выразительное чтеніе учащимися.

Устный пересказъ можетъ быть воспроизведенъ письменно, или же учащіеся должны отвѣтить письменно на вопросы: что говорится въ баснѣ про лису и что про волка?

4. Примѣрный урокъ Лубенца: „Пожаръ“ (Пушкина).

Чтобы составить возможно болѣе ясное понятіе о томъ, чего должно избѣгать и чему слѣдовать при сознательномъ чтеніи статей, привожу «Примѣрный урокъ» объяснительнаго чтенія, предлагаемый Лубенцомъ въ его сочиненіи «Педагогическія бесѣды» и свой разборъ этого урока.

Прочитай заглавіе статьи («Зернышко», годъ II, стр. 30).

Ученикъ. Пожаръ.

— Ты видѣлъ пожаръ? Кто еще изъ васъ видѣлъ пожаръ? Разскажи, гдѣ ты видѣлъ пожаръ, что горѣло, и какъ это было? Читай статью.

Ученикъ. Въ одну минуту пламя охватило весь домъ.

— О чемъ здѣсь говорится?

Учен. О пламени.

— Что о немъ говорится?

Учен. Оно охватило весь домъ.

— Какъ скоро это случилось?

Учен. Въ одну минуту.

— (Обращаясь къ другому ученику). — Читай дальше!

Учен. «Потолки затрещали, посыпались; пылающія бревна стали падать, красный дымъ вился надъ кровлей».

— О чемъ ты прочиталъ сначала и о чемъ послѣ?

Учен. О потолкахъ . . . молчитъ.

— Смотри въ книгу и отвѣчай на мои вопросы.

Учен. Сначала я прочиталъ о потолкахъ, потомъ о пылающихъ бревнахъ и затѣмъ о красномъ дымѣ.

— Хорошо. Что жъ ты прочиталъ о потолкахъ, что о пылающихъ бревнахъ и что о красномъ дымѣ?

Учен. Потолки затрещали и посыпались, бревна начали падать, а красный дымъ поднимался надъ кровлей.

— Что такое кровля? (Обращаясь къ третьему ученику, учитель заставляетъ его прочитать весь отрывокъ громко, отчетливо и съ надлежащими остановками на знакахъ препинанія).

Четвертый ученикъ читаетъ дальше: «Вскорѣ вся дворня высыпала на дворъ. Бабы съ крикомъ спѣшили спасти свою рухлядь. Искры полетѣли огненной метелью, избы загорѣлись».

— О какихъ предметахъ ты читалъ?

Учен. О дворнѣ, о бабахъ . . Ученикъ молчитъ.

— Прочитай еще разъ и вдумывайся въ то, что читаешь.

Ученикъ перечитываетъ отрывокъ и затѣмъ на вопросы учителя отвѣчаетъ: «О дворнѣ, о бабахъ, объ искрахъ и объ избахъ».

— Что такое дворня? — Дворня или дворовые это барская прислуга. (Объясняетъ учитель, если ученикъ не понимаетъ этого слова).

Что сдѣлала дворня?

Учен. Высыпала на дворъ.

— Когда она высыпала на дворъ?

Учен. Вскорѣ, какъ начался пожаръ.

— Какъ можно сказать иначе, вмѣсто слова «высыпала»?

Учен. Выбѣжала на дворъ.

— Почему же Пушкинъ не написалъ «выбѣжала», а написалъ именно «высыпала на дворъ».

Ученик. Потому что пожаръ охватилъ избу быстро, и люди очень скоро выбѣжали, какъ будто-бы высыпались изъ чего-нибудь.

— Что сказано о бабахъ?

Ученик. Бабы спѣшили спасать свою рухлядь.

— Что такое рухлядь? Какъ бабы спасали свою рухлядь?

Ученик. Съ крикомъ, онѣ кричали и спѣшили спасти свою рухлядь.

— Почему жъ бабы тихонько не спасали рухляди?

Ученик. Потому что онѣ перепугались и не знали, за что хвататься, и стали кричать.

— А что ты прочиталъ объ искрахъ и объ избахъ?

Ученик. Искры полетѣли огненной метелью, и избы загорѣлись.

— Какъ же это искры полетѣли огненной метелью?

Ученик. Такъ, какъ зимою, во время метели летаетъ снѣгъ во всѣ стороны.

Пятый ученикъ перечитываетъ всѣ эти предложенія и передаетъ содержаніе безъ помощи вопросовъ со стороны учителя.

Такимъ образомъ читаютъ слѣдующіе ученики статью до конца, распредѣливъ ее на части.

«Новое явленіе привлекло всеобщее вниманіе: кошка бѣгала по кровлѣ пылающаго сарая, недоразумѣвая, куда прыгнуть».

Здѣсь умѣстны со стороны учителя слѣдующіе вопросы: какое это было явленіе? Чье оно привлекло вниманіе? Какъ иначе можно сказать, вмѣсто слова «недоразумѣвая»?

«Со всѣхъ сторонъ окружало ее пламя. Бѣдное животное жалкимъ мяуканьемъ призывало на помощь. Мальчишки помирали со смѣху, смотря на ея отчаяніе».

Слѣдуетъ обратить вниманіе на вопросы: Вмѣсто какого слова поставлено слово «ее»? Почему кошка названа бѣднымъ животнымъ? Какимъ мяуканьемъ кошка звала на помощь? Почему мальчишки смѣялись? Жалѣли ли они кошку?

– «Чему смѣетесь, бѣсенята? сказалъ кузнецъ: «Бога вы не боитесь: Божія тварь погибаетъ, а вы сдуру радуетесь!» И поставя лѣстницу на загорѣвшую кровлю, онъ полѣзъ за кошкой.

Здѣсь прежде всего учитель показываетъ, какъ выразительно слѣдуетъ прочитать слова кузнеца, обративъ вниманіе на вопросъ: «Чему смѣетесь, бѣсенята?» и укоризненный пояснительный отвѣтъ самого кузнеца, обращенный къ дѣтямъ. Предлагать мелкіе вопросы, дробящіе сущность прочитаннаго въ видѣ мелкихъ отвѣтовъ въ интересахъ сильнаго впечатлѣнія, никакъ не слѣдуетъ. По прочтеніи этой части статьи можно признать умѣстными слѣдующіе вопросы: Почему кузнецъ назвалъ дѣтей бѣсенятами? Продолжали ли смѣяться дѣти послѣ словъ кузнеца, когда онъ полѣзъ на горящую крышу за кошкой?

«Она поняла его намѣреніе и съ видомъ торопливой благодарности уцѣпилась за его рукавъ. Полуобгорѣлый кузнецъ съ своей добычей слѣзъ внизъ».

Изъ какихъ словъ видно, что кошка поняла намѣреніе кузнеца?

Въ какомъ видѣ слѣзъ кузнецъ съ крыши? Почему кузнецъ спасъ кошку?

«Пожаръ свирѣпствовалъ еще нѣсколько времени, наконецъ унялся; и груды углей безъ пламени ярко горѣли въ темнотѣ ночи; около нихъ бродили погорѣлые жители».

По прочтеніи всей статьи по частямъ учитель предлагаетъ вопросы: назовите мнѣ главныхъ дѣйствующихъ лицъ?

Ученики. Кошка, мальчишки и кузнецъ.

— Кто вамъ изъ нихъ больше всѣхъ понравился? Почему поступокъ кузнеца вамъ понравился? А жалко ли вамъ было кошки? Хорошо ли дѣлали мальчики, что смѣялись надъ кошкой? Почему нехорошо? Слѣдуетъ ли поступать такъ, какъ кузнецъ?

Учитель становится передъ классомъ и съ должнымъ выраженіемъ и логическими остановками читаетъ всю статью, а ученики слѣдятъ за чтеніемъ по своимъ книгамъ. Послѣ этого учитель обращается къ классу и спрашиваетъ: «Кто изъ васъ прочитаетъ такъ, какъ я прочиталъ?» Одинъ изъ изъявившихъ желаніе вызывается на средину класса, становится на мѣсто учителя и читаетъ ту же статью, подражая ему. Остальные ученики точно также слѣдятъ за чтеніемъ своего товарища. Это особенно важно, такъ какъ дѣти, слѣдя за однимъ и тѣмъ же текстомъ образцоваго чтенія учителя и своего товарища, невольно замѣчаютъ разницу, и слѣдующій ученикъ всегда прочитаетъ лучше.

Въ заключеніе учитель спрашиваетъ: «А кто изъ васъ можетъ разсказать все это безъ книги и моихъ вопросовъ? Одинъ изъ желающихъ разсказываетъ статью своими словами, а по окончаніи товарищи дополняютъ его разсказъ своими замѣчаніями относительно пропущенныхъ мыслей.

Разработанная такимъ образомъ статья навсегда останется въ памяти учениковъ, какъ по своему содержанію, такъ и по способу выработки осмысленнаго чтенія.

На самостоятельныхъ урокахъ по поводу прочитанной статьи могутъ быть заданы слѣдующія письменныя работы: 1) нарисовать, кто какъ умѣетъ, пожаръ; 2) написать полные отвѣты на вопросы, исчерпывающіе содержаніе статьи; 3) изложить письменно содержаніе статьи своими словами безъ всякихъ вопросовъ; 4) описать пожаръ, который видѣли сами ученики».

5. Разборъ приведеннаго „Примѣрнаго урока“.

Неудобно прибѣгать къ предварительной бесѣдѣ въ то время, когда книги развернуты и прочитано заглавіе: учащіеся вмѣсто того, чтобы сосредочить свое вниманіе на бесѣдѣ, невольно будутъ заглядывать въ книгу, интересуясь узнать, что въ ней сказано о пожарѣ.

Не слѣдуетъ также читать по частямъ статью, и притомъ очень небольшую, съ дѣтьми, уже учащимися второй годъ. Такое чтеніе, съ одной стороны, ведетъ къ тому, что учащіеся сами прочтутъ ее и пропустятъ первыя объясненія, а съ другой, — что гораздо важнѣе, — отнимаетъ у нихъ возможность сразу самостоятельно нарисовать картину того, о чемъ у нихъ будетъ рѣчь. Поэтому гораздо лучше было бы сначала прочесть всю статью: «Пожаръ». Вмѣсто этого, въ «Примѣрномъ урокѣ» читается коротенькое предложеніе: «Въ одну ми-

нуту пламя охватило весь домъ», и дѣтямъ, учащимся второй годъ предлагаются такіе вопросы: «О чемъ здѣсь говорится? Что о немъ говорится? Какъ скоро это случилось?». Подобные вопросы простительно предлагать дѣтямъ, читающимъ отдѣльныя фразы, а не цѣлыя описанія, въ родѣ «Пожаръ» Пушкина. Кромѣ того, на первый вопросъ дается совершенно неправильный отвѣтъ. Въ приведенномъ предложеніи говорится не о пламени, а о томъ, что пламя въ одну минуту охватило весь домъ, или, что весь домъ въ одну минуту былъ охваченъ пламенемъ*)

Вмѣсто приведенныхъ вопросовъ, лучше было бы объяснить учащимся, почему пламя въ о д н у минуту охватило в е с ь домъ. (Для этого нужно прочесть или разсказать относящееся сюда мѣсто изъ повѣсти Пушкина «Дубровскій»).

Точно также, вмѣсто ровно ничего не дающихъ вопросовъ, касающихся дальнѣйшей фразы, нужно было бы спросить, отчего потолки затрещали и посыпались, отчего пылающія бревна стали падать, отчего дымъ былъ краснымъ, что такое кровля?

Вопросомъ («о какихъ предметахъ ты читалъ»), относящимся къ слѣдующему отрывку, и отвѣтомъ ученика («о дворнѣ, о бабахъ, объ искрахъ и объ избахъ») ученики вводятся въ заблужденіе, такъ какъ въ немъ прочитано было еще о слѣдующихъ предметахъ: о дворѣ, рухляди, крикѣ и метели. Вслѣдствіе такихъ неудачныхъ вопросовъ и отвѣтовъ учащіеся придутъ къ тому, что будутъ отождествлять понятія «подлежащее» и «предметъ».

Изъ дальнѣйшихъ вопросовъ, относящихся къ разсматриваемому отрывку, считаю излишними слѣдующіе: «Что сдѣлала дворня? Когда она высыпала на дворъ? Что сказано о бабахъ? Какъ бабы спасали свою рухлядь? Почему же бабы тихонько не спасали своей рухляди? А что ты прочиталъ объ искрахъ и объ избахъ? — Дальше, вслѣдствіе того, что неправильно объяснено слово «высыпала» словомъ «выбѣжала», понадобился лишній вопросъ: «Почему же Пушкинъ не написалъ в ы б ѣ ж а л а, а написалъ именно в ы с ы п а л а н а д в о р ъ? Высыпала не значитъ просто в ы б ѣ ж а л а, а в ы б ѣ ж а л а с р а з у, всѣ вмѣстѣ, какъ зерна откуда-либо. Достаточно предложить слѣдующіе вопросы для лучшаго пониманія разсматриваемаго отрывка: Какимъ другимъ словомъ можно замѣнить слово «дворня»? Какъ иначе сказать, вмѣсто «дворня высыпала?» Что значитъ: «искры полетѣли огненной метелью»? Почему бабы с п ѣ ш и л и спасать свою рухлядь? (Онѣ боялись, что загорятся ихъ избы). Оправдалось ли ихъ опасеніе? (оправдалось: искры полетѣли огненной метелью, и избы загорѣлись).

Чтобы убѣдить неопытныхъ преподавателей, съ какой осторожностью и обдуманностью нужно предлагать вопросы, укажу недостатки и дальнѣйшихъ вопросовъ, приведенныхъ въ разсматриваемомъ «Примѣрномъ урокѣ».

На вопросъ: какое это было явленіе? — ученики могутъ отвѣтить — новое. Нужно спросить: какое это было новое явленіе?

Вопросы: Вмѣсто какого слова поставлено слово «ее»? Почему кошка названа бѣднымъ животнымъ? Какимъ мяуканьемъ кошка звала

*) Этотъ вопросъ приведенъ, очевидно, вмѣсто вопроса: О какихъ предметахъ здѣсь говорится? (о пламени и домѣ). Послѣ этого вопроса могутъ быть предложены слѣдующіе: Что говорится о пламени? Что говорится о домѣ?

на помощь? — вслѣдствіе крайней легкости отвѣтовъ на нихъ совершенно лишніе. Гораздо необходимѣе обратить вниманіе на слова: «мальчишки», «отчаяніе», и на выраженіе «помирали со смѣху». Слово м а л ь ч и ш к и употреблено съ укоризной. Они настолько жестоки, что, вмѣсто того, чтобы пожалѣть несчастную кошку и дать ей помощь, смѣются надъ ея несчастьемъ, отчаяніемъ. Такимъ образомъ, объясненіе слова «мальчишки» дѣлаетъ излишними вопросы: «Почему мальчишки смѣялись? Жалѣли-ли они кошку?» Къ вопросу: «Продолжали ли смѣяться дѣти послѣ словъ кузнеца, когда онъ полѣзъ на горящую крышу за кошкой? — хорошо прибавить вопросъ: «Какъ вы думаете?» Эта прибавка даетъ понять учащимся, что на предложенный вопросъ въ статьѣ отвѣта нѣтъ, что они сами должны сообразить. Если учащіеся отвѣтятъ утвердительно, тогда учитель скажетъ, что едва ли мальчики были такъ дурны, чтобы не перестали смѣяться даже тогда, когда кузнецъ побранилъ ихъ и показалъ, какъ слѣдуетъ отнестись къ несчастной кошкѣ. Скорѣе нужно думать, что мальчишки перестали смѣяться.

Нахожу неудачнымъ навязанный ученикамъ отвѣтъ: «Кошка, мальчишки и кузнецъ» на вопросъ: «Назовите мнѣ главныхъ дѣйствующихъ лицъ?» и особенно неудачнымъ вопросъ: «Кто вамъ изъ нихъ больше всѣхъ понравился? Въ данномъ случаѣ странно спрашивать, кто б о л ь ш е в с ѣ х ъ понравился. Выходитъ, что и кошка, и мальчишки нравятся, но кузнецъ больше ихъ.

Нельзя признать удобнымъ вопросъ: «Кто изъ васъ прочитаетъ такъ, какъ я прочиталъ?» по слѣдующимъ соображеніямъ: во-первыхъ, подобнымъ вопросомъ учитель одобряетъ свое же собственное чтеніе (это не педагогично, а по отношенію къ большинству учителей несправедливо, такъ какъ чтеніе ихъ не можетъ быть одобрено); во-вторыхъ, для образца, нужно заставлять читать не тѣхъ, которые сами желаютъ, а тѣхъ, которые лучше читаютъ.

Совѣтъ, чтобы ученикъ, читающій для образца, читалъ посреди́нѣ класса, обратясь лицомъ къ товарищамъ, вполнѣ цѣлесообразенъ.

Непригоденъ вопросъ: «А кто изъ васъ можетъ разсказать все это безъ книги и моихъ вопросовъ?» Умѣнье разсказывать дается путемъ упражненія, поэтому нужно привлекать къ разсказу не желающихъ, а плохо разсказывающихъ.

Едва ли цѣлесообразно требовать, чтобы въ началѣ второго года ученія ученики рисовали столь сложную и трудную картину, какова картина пожара.

Таковы недостатки, допущенные человѣкомъ, извѣстнымъ своей любовью къ дѣлу начальнаго обученія, человѣкомъ, въ совершенствѣ изучившимъ существующія теоретическія воззрѣнія, обладающимъ не только многолѣтнимъ практическимъ опытомъ, но и руководителемъ учителей и педагогическихъ курсовъ.

Невольно возникаетъ вопросъ, почему же при такихъ благопріятныхъ обстоятельствахъ вышелъ столь неудачный урокъ, и притомъ не ш а б л о н н ы й, а п р и м ѣ р н ы й? Думается — потому, что у автора нѣтъ руководящихъ принциповъ, какъ вести объяснительное чтеніе. Держись онъ ихъ, урокъ его получилъ бы опредѣленность и ясность. Недостатки разсмотрѣннаго примѣрнаго урока для меня очевидны потому, что у меня есть критерій. Держась его, я безъ затрудненія со-

ставляю ходъ урока по объяснительному чтенію. Говорю это къ тому, чтобы убѣдить въ необходимости усвоить самымъ основательнымъ образомъ указанныя раньше руководящія начала сознательнаго чтенія и имѣть ихъ въ виду при составленіи плана по уроку сознательнаго чтенія. Представимъ этотъ планъ.

1. Предварительная бесѣда, въ которой учитель спрашиваетъ, кто видѣлъ пожаръ, какъ онъ происходилъ.
2. Чтеніе статьи учителемъ или лучшимъ изъ чтецовъ класса.
3. Чтеніе и объясненіе статьи по частямъ такъ, чтобы каждая изъ нихъ касалась извѣстнаго предмета.*)
4. Постановка вопросовъ по содержанію статьи самими учащимися.**)
5. Составленіе плана статьи и записываніе его однимъ изъ учениковъ или учителемъ на доскѣ, а учениками въ тетрадяхъ:**)
6. Связный и плавный пересказъ всей статьи.
7. Выразительное чтеніе статьи.

6. Вопросы, подлежащіе разсмотрѣнію при разборѣ уроковъ, данныхъ практикантами.

1) Удачно ли выбранъ матеріалъ для чтенія?
2) Соотвѣтствуетъ ли онъ развитію учащихся по содержанію и изложенію?
3) Какова цѣль урока?

*) Въ одну минуту пламя охватило весь домъ. Потолки затрещали, посыпались: пылающія бревна стали падать, красный дымъ вился надъ кровлей. Вскорѣ вся дворня высыпала на дворъ. Бабы съ крикомъ спѣшили спасти свою рухлядь. Искры полетѣли огненной метелью, избы загорѣлись. Новое явленіе привлекло всеобщее вниманіе: кошка бѣгала по кровлѣ пылающаго сарая, недоразумѣвая, куда спрыгнуть. Со всѣхъ сторонъ окружало ее пламя. Бѣдное животное жалкимъ мяуканьемъ призывало на помощь. Мальчишки помирали со смѣху, смотря на ея отчаяніе. — „Чему смѣетесь, бѣсенята?“ сказалъ кузнецъ: „Бога вы не боитесь: Божія тварь погибаетъ, а вы сдуру радуетесь!“ и, поставя лѣстницу на загорѣвшуюся кровлю, онъ полѣзъ за кошкой. Она поняла его намѣреніе и съ видомъ торопливой благодарности уцѣпилась за его рукавъ. Полуобгорѣлый кузнецъ съ своей добычей слѣзъ внизъ. Пожаръ свирѣпствовалъ еще нѣсколько времени, наконецъ, унялся, и груды углей безъ пламени ярко горѣли въ темнотѣ ночи; около нихъ бродили погорѣлые жители.

**) Предшествующее чтеніе статьи по частямъ по указанію учителя должно подготовить дѣтей къ предлагаемой постановкѣ вопросовъ, а послѣдняя въ свою очередь къ составленію плана. При чтеніи приведеннаго описанія слѣдуетъ сдѣлать остановки послѣ слѣдующихъ словъ: „надъ кровлей“, „рухлядь“, „загорѣлись“, „отчаяніе“, „внизъ“, „жители“. По прочтеніи всей статьи и объясненіи непонятныхъ словъ и выраженій, дѣти должны поставить слѣдующіе вопросы: „Какъ горѣлъ домъ?“ — „Какъ бабы спасали свое имущество?“ — „Какъ загорѣлись избы?“ — „Въ какой бѣдѣ была кошка?“ — „Какъ кузнецъ спасъ ее?“ — „Что было послѣ пожара?“

Планъ можетъ быть такой:

I. Пожаръ.
   - А. Пожаръ въ домѣ (помѣщика).
   - Б. Спасеніе имущества бабами.
   - В. Пожаръ въ деревнѣ.

II. Несчастье съ кошкой и спасеніе ея кузнецомъ.
III. Картина окончившагося пожара.

4) Достигнута ли она?
5) Удачно ли выбраны методъ и форма обученія для достиженія намѣченной цѣли?
6) Правильно ли учащій предлагалъ вопросы?
7) Слѣдилъ ли учащій за правильностью отвѣтовъ?
8) Удовлетворительна ли была внѣшняя сторона рѣчи учащаго и учащихся?
9) Правильно ли использованы средства сознательнаго чтенія, т. е. удачно ли выбрана подготовительная бесѣда? если ея не было, то почему? какъ было ведено объясненіе непонятныхъ словъ и выраженій? всѣ ли они взяты? не взяты ли лишнія? правильно ли была выяснена логическая связь между предложеніями и между частями произведенія? какъ составленъ планъ? правильно ли выведена главная мысль? какъ были ведены пересказъ и выразительное чтеніе?

7. Примѣрные уроки И. Бойко.

Въ дополненіе къ приведеннымъ образцамъ уроковъ объяснительнаго чтенія привожу примѣрные уроки И. Бойко, руководителя русскаго языка на временныхъ педагогическихъ курсахъ для начальныхъ учителей Ломжинской учебной дирекціи съ 15 іюня по 15 іюля 1903 г. Уроки помѣщены въ „Отчетѣ“ о сихъ курсахъ. И. Бойко долгое время состоялъ учителемъ образцоваго городского училища при Глуховскомъ учительскомъ институтѣ, руководилъ пробными уроками воспитанниковъ института. И. Бойко считался однимъ изъ лучшихъ руководителей.

а) *Объяснительное чтеніе басни Крылова: „Мартышка и очки“.*

Откройте книги и посмотрите, что нарисовано. — Въ книгѣ нарисована мартышка. Кто видалъ живую мартышку и гдѣ? — Я видалъ живую мартышку. Разсмотрите, что мартышка держитъ въ рукахъ? — Мартышка держитъ въ рукахъ очки. Для чего употребляютъ очки? — Для того чтобы лучше видѣть. По сколько очковъ надѣваютъ? — Надѣваютъ только одни очки. Сколько у обезьяны очковъ? — У обезьяны трое очковъ. Сосчитайте лучше. Считаютъ и говорятъ, сколько нарисовано очковъ. Зачѣмъ же, вы думаете, обезьяна достала очки? — Затѣмъ, чтобы лучше видѣть. Почему-же обезьяна нацѣпила очки на темя, на хвостъ? — Видно, она не понимала, какъ ихъ носить. А зачѣмъ она подняла руку? — Она разсердилась и хочетъ разбить очки. Почему-же она разсердилась? — Видно, они ей не помогли. А это почему? — Потому что она не надѣла ихъ на глаза. А, можетъ быть, очки безполезная вещь? — Нѣтъ, очки очень полезная вещь, только обезьяна не умѣла ихъ примѣнить. Теперь послушайте, я вамъ прочитаю басню: „Мартышка и очки“. (Слѣдуетъ чтеніе всей басни).

Прочти ты. Читаютъ 1-ую часть басни. Какое несчастье случилось съ Мартышкой? — Она стала стара и плохо видѣла. Что она слыхала отъ людей? — Она слыхала, что эту бѣду легко поправить. Замѣните выраженіе: „Зло не такъ большой руки“. — Небольшое зло. Какъ же можно было помочь бѣдѣ? — Нужно было достать очки. Теперь разскажите, какая бѣда случилась съ Мартышкой. (Дѣти разсказываютъ). Читайте дальше. (Дѣти читаютъ вторую часть). О комъ мы прочитали? — Мы прочитали о мартышкѣ. Сколько очковъ достала мартышка? — Она достала съ полудюжины очковъ. Что-же она съ ними дѣлала? — Она очки нюхала, лизала, прижимала къ темени, надѣвала на хвостъ. Почему очки не принесли мартышкѣ никакой пользы? (Дѣти отвѣчаютъ). Разскажите, какъ мартышка употребляла очки? (Дѣти разсказываютъ). Читай дальше. (Дѣти читаютъ). „Тьфу пропасть!“ Когда эти слова говорятъ? — Когда разсердится кто. Почему мартышка разсердилась? — Мартышка разсердилась потому, что ей очки не помогли. Въ чемъ она обвиняла людей? — Она людей обвиняла въ томъ, что они ей про очки наврали. Что люди ей говорили объ очкахъ? — Они говорили, что очки помогаютъ зрѣнію, что они очень полезны. А что на самомъ дѣлѣ оказалось? — Оказалось, что очки вещь безполезная. Изъ какихъ словъ это видно? — Изъ словъ: „проку на волосъ въ нихъ нѣтъ“. Разскажите, въ чемъ мартышка обвиняла людей? — (Дѣти разсказываютъ). Читайте дальше. (Дѣти читаютъ). Почему мартышка бросила и разбила очки? — Съ досады и печали; она думала, что очки помогутъ, а они не помогли. Какъ она бросила очки? — Такъ, что они разбились на маленькіе кусочки. Разскажите, что мартышка сдѣлала съ досады и печали. (Дѣти разсказываютъ). Прочтите все. (Читаютъ). Разскажите всю басню. (Разсказываютъ). Почему очки не принесли мартышкѣ пользы? — Потому что она не знала, какъ съ ними обращаться. За то, что мартышка не знала, какъ употреблять очки, ее можно назвать невѣждой. Почему же мартышка испортила полезную вещь? — Мартышка испортила полезную вещь по невѣжеству. (Повторяютъ хоромъ). Какой ученикъ будетъ похожъ на мартышку? — Тотъ, который портитъ учебныя вещи. А вообще какого человѣка нужно разумѣть подъ мартышкой? — Такого человѣка, который портитъ полезныя вещи, потому что не знаетъ, какъ ихъ употреблять.

Къ недостаткамъ урока слѣдуетъ отнести: 1) не объяснено „къ старости“; 2) по прочтеніи 2-й части вм. вопроса: „О комъ мы прочитали“? нужно было бы спросить; „О чемъ мы прочитали?“ остановиться на выраженіи съ „полдюжины“; 3) неудачно объяснено выраженіе: „что только брызги засверкали“, — обращено вниманіе только на слово „брызги“, оставлено безъ вниманія „засверкали„; 4) послѣ объясненій нужно потребовать отъ дѣтей поставить вопросы, каса-

ющіеся главнаго содержанія басни, записать ихъ на доскѣ, потребовать пересказа сначала по вопросамъ (по плану басни), а потомъ безъ вопросовъ, безъ плана; 5) потребовать выразительнаго чтенія не до пересказа, а послѣ, такъ какъ пересказъ подготовляетъ къ выразительному чтенію.

б) *Объяснительное чтеніе стихотворенія „Сѣнокосъ“.*

Какое теперь у насъ время года? — Теперь у насъ лѣто. Посмотрите на картину и скажите, какое время года здѣсь нарисовано — На картинѣ нарисовано лѣто. Почему вы такъ думаете? — Потому что здѣсь жнутъ, пашутъ, косятъ траву; пастухи гонятъ скотъ. Не знаете-ли, какія работы теперь производятся въ полѣ или на лугу? (Отвѣта никто не далъ). Кто изъ васъ недавно ходилъ въ поле? — Никто не былъ въ полѣ. Теперь косятъ траву. Покажите, гдѣ на картинѣ изображена эта работа? Ученикъ показываетъ. Какъ называется мѣсто, гдѣ растетъ трава? — Лугомъ. А это мѣсто какъ называется? — Это мѣсто называется полемъ. — Что растетъ на полѣ и что на лугу? — Въ полѣ растетъ рожь, а на лугу трава. Что дѣлаютъ (указываетъ на картину) эти люди? — Два человѣка на лугу косятъ сѣно. Чѣмъ они косятъ сѣно? — Два человѣка косятъ сѣно косами. А эти люди что дѣлаютъ? — Они сгребаютъ сѣно. Чѣмъ они гребутъ сѣно? — Они гребутъ сѣно граблями. Какое сѣно сгребаютъ? — Сгребаютъ сухое сѣно. Что дѣлаютъ, чтобы сѣно скорѣе сохло? — Ставятъ его въ кучки или граблями шевелятъ, и сѣно просыхаетъ. Здѣсь что нарисовано? — Телѣга; на телѣгѣ лежитъ сѣно; на сѣнѣ стоитъ мальчикъ, а возлѣ телѣги стоитъ старикъ. Что дѣлаетъ старикъ? — Старикъ подаетъ сѣно мальчику. Кто стоитъ возлѣ старика? — Возлѣ старика стоитъ женщина. Что она дѣлаетъ? — Она сгребаетъ сѣно. Для чего сѣно кладутъ на телѣгу? — Чтобы везти его домой. Здѣсь на телѣгѣ лежитъ мало сѣна; а когда положатъ много, то возъ напоминаетъ домъ. Кто изъ васъ кувыркался въ сѣнѣ? (Нѣсколько учениковъ поднимаютъ руки). Что вы замѣтили при этомъ? — Если въ воду прыгнешь, то спрячешься, такъ и въ сухомъ сѣнѣ. Посмотрите, что дѣлаетъ лошадка? — Лошадка ѣстъ сѣно. Зачѣмъ ее запрягли въ телѣгу? — Чтобы везти сѣно домой. Разскажите, что дѣлаютъ на лугу лѣтомъ. — Косари косятъ траву. Послѣ траву шевелятъ, чтобы высохла. Сѣно сгребаютъ и кладутъ въ кучки. Потомъ кладутъ его на телѣгу и везутъ домой. Разсказъ повторяетъ другой ученикъ. Теперь слушайте, я прочту вамъ стихотвореніе. Читаетъ стих. „Сѣнокосъ“ Возьмите книги и откройте стихотвореніе. Дѣти читаютъ: „Пахнетъ сѣномъ надъ лугами“. Есть-ли на картинѣ нарисовано: „пахнетъ сѣномъ надъ лугами?“ — Нѣтъ; это только на лугу можно замѣтить.

Читай дальше. — „Пѣсней душу . . . шевеля". Гдѣ на картинѣ нарисовано то, о чемъ мы прочитали? — (Ученикъ показываетъ). Что же здѣсь бабы дѣлаютъ? — Ходятъ рядами, переворачиваютъ, шевелятъ сѣно. Что бабы часто дѣлаютъ въ это время? — Онѣ поютъ пѣсни. Читай дальше. „Тамъ сухое убираютъ . . . какъ домъ". Покажите, гдѣ это нарисовано на картинѣ (ученикъ показываетъ). Чѣмъ отличается разсказъ отъ картины? — На картинѣ мужикъ бросаетъ сѣно руками, а въ стих. сказано, что мужики кидаютъ сѣно вилами. Здѣсь нарисованъ возъ маленькій, а въ ст. сказано, что возъ, какъ домъ. Читай дальше. „Въ ожиданьи . . . спитъ". Гдѣ на картинѣ нарисовано то, о чемъ мы прочитали? (Ученикъ показываетъ). Сравнивается картина прочитаннаго съ тѣмъ, что нарисовано. „Только жучка удалая . . . въ попыхахъ". Есть-ли это на картинѣ? (Дѣти отвѣчаютъ). Что жучка дѣлала на лугу? — Она прыгала, кувыркалась въ сѣнѣ.

Недостатки урока: 1) не указана разница между лугомъ и сѣнокосомъ (сѣнокосъ — лугъ, или его часть, гдѣ косятъ траву; сѣнокосъ — время, когда косятъ траву); 2) на полѣ растетъ трава, а не рожь; трава, растущая на лугу, называется луговой, а трава, растущая на полѣ, — полевой; поле, засѣянное хлѣбными злаками, называется нивой, а не полемъ; 3) косятъ не сѣно, а траву; 4) излишни вопросы: Что дѣлаетъ лошадка? Зачѣмъ ее запрягли въ телѣгу?

в) *Заучиваніе наизусть стихотворенія „Сѣнокосъ".*

Какое время года нарисовано на этой картинѣ? — На этой картинѣ нарисовано лѣто. Укажите признаки лѣта — Люди косятъ траву, жнутъ рожь. Покажите на картинѣ сѣнокосъ. — (Ученикъ показываетъ). Что дѣлаютъ на сѣнокосѣ люди? — На лугу косари косятъ траву; бабы сгребаютъ сѣно, а мужики кладутъ его вилами на телѣгу; недалеко отъ телѣги сидитъ женщина съ дѣтьми. Какія животныя здѣсь нарисованы? — Въ телѣгу запряжены волы, а возлѣ телѣги маленькая собачка прыгаетъ въ сѣнѣ. Теперь скажите, чѣмъ отличается картина этого сѣнокоса отъ картины, которая описана въ стихотвореніи. — На картинѣ нарисовано, какъ косари косятъ траву, а въ стихотвореніи о косаряхъ ничего не сказано; на картинѣ въ телѣгу запряжены волы, а въ стихотвореніи говорится о лошади; на картинѣ нарисованы дѣти, а въ стихотвореніи о дѣтяхъ ничего нѣтъ. Теперь выучите стихотвореніе „Сѣнокосъ" на память: слушайте, я вамъ скажу начало стихотворенія: „Пахнетъ сѣномъ надъ лугами". Повтори N. Дѣти повторяютъ по одиночкѣ. Скажите всѣ хоромъ. Дѣти говорятъ по слогамъ. Не нужно останавливаться послѣ каждаго слога. Говорите тихо за мной. Дѣти вмѣстѣ съ учителемъ повторяютъ хоромъ

предложеніе. Теперь скажемъ дальше: „Пѣсней душу веселя, бабы съ граблями, рядами, ходятъ сѣно шевеля“. (При этомъ учитель показываетъ на ту часть картины, гдѣ нарисованы женщины, которыя шевелятъ сѣно). Повторите всѣ хоромъ. Дѣти повторяютъ. Повторите все сначала. Дѣти повторяютъ, сперва хоромъ, а потомъ поодиночкѣ. Скажемъ дальше: „Тамъ сухое убираютъ; мужички его кругомъ на возъ вилами кидаютъ; возъ растетъ, растетъ, какъ домъ“. (Учитель показываетъ на телѣгу, нарисованную на картинѣ). Повтори, N. Повторите всѣ хоромъ. Дѣти повторяютъ. Повторите все стихотвореніе, Дѣти повторяютъ, сначала хоромъ, потомъ по одиночкѣ. Слушайте, я скажу дальше: „Въ ожиданьи конь убогій, точно вкопанный, стоитъ: уши врозь, дугою ноги, и какъ-будто стоя спитъ“. Повтори N. (Нѣсколько учениковъ повторяютъ). Скажите хоромъ. (Дѣти говорятъ). Скажите стихотвореніе сначала. (Дѣти говорятъ). Теперь скажемъ про Жучку: „Только Жучка удалая въ рыхломъ сѣнѣ, какъ въ волнахъ, то взлетая, то ныряя, скачетъ, лая впопыхахъ“. (Указывается Жучка на картинѣ). Повтори N. Повторите всѣ хоромъ. (Дѣти повторяютъ), Скажите все стихотвореніе. (Дѣти говорятъ хоромъ). Повтори, N, N. (Ученики произносятъ стихотвореніе по одиночкѣ). Стихотвореніе повторите дома.

Въ книжныхъ магазинахъ Петербурга, Москвы, Одессы, Риги, Кіева, Вильны, Баку, Юрьева Лифл., Ревеля продаются слѣдующія сочиненія и изданія того же автора:

1. Методика русскаго литературнаго языка.

   Ч. I. Методика сознательнаго, правильнаго и выразительнаго чтенія въ связи съ обученіемъ устной рѣчи. Ц. 55 к.

   Ч. II. Методика письма и письменныхъ упражненій. Ц. 50 к.

   Ч. III. Методика грамматики. Ц. 50 к.

   Сочиненія по методикѣ русскаго литературнаго языка Ученымъ Комитетомъ М. Н. П. удостоены денежной преміи и допущены въ учительскія библіотеки низшихъ учебныхъ заведеній.

2. Почему въ школахъ пишутъ орѳографически неправильно? Какъ устранить этотъ недостатокъ? Ц. 20 к.

3. Русская рѣчь, чтеніе, письмо и рисованіе. В. I. Изд. 6-е.

   Учебное руководство, допущенное Уч. Ком. М. Н. П. въ инородческія школы.

4. Атласъ для обученія русскому языку, чтенію, письму и грамматикѣ по картинамъ Шрейбера. Изд. 4-е. Ц. 30 к.

   Допущенъ Учен. Ком. М. Н. П. въ инородческія школы.

5. Русская хрестоматія для 5 и 6 года обученія въ городскихъ, по положенію 1872 г., училищахъ.

   Допущена Ученымъ Комитетомъ М. Н. П. въ городскія, по положенію 1872 года, училища.

6. 18 стѣнныхъ таблицъ для упражненій въ устной рѣчи и для обученія процессу чтенія съ помощью рисунковъ. Ц. 1 руб. 20 к.

7. 6 раскрашенныхъ картинъ, изображающихъ: а) внутренность крестьянской избы, б) крестьянскій дворъ, в) село, г) обработку поля, д) жатву и е) сѣнокосъ. Цѣна первой и второй картинъ по 40 к., остальныхъ по 25 коп. каждая. Къ картинамъ имѣется объяснительный текстъ.

   Таблицы, картины и объяснительный къ нимъ текстъ допущены Ученымъ Комитетомъ М. Н. П. въ инородческія учебныя заведенія.

8. Къ I и II выпускамъ „Русской рѣчи“ имѣются русско-эстонскіе и русско-латышскіе словарики.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
БИБЛІОТЕКА
ПО НАЧАЛЬНОМУ НАРОДНОМУ
ОБРАЗОВАНІЮ.
С. П. Б. О-во ГРАМОТНОСТИ
Театральн. ул. 5.